الرقم العام :
رقم التصنيف :

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

رســالة مقدمــة
للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة
فى دراسات الطفولة
(قسم الدراسات النفسية والاجتماعية)

إعداد
علا محمد زكي الطيباني
المدرس المساعد بقسم العلوم النفسية
كليــة ريــاض الأطفــال - جامعــة الإسكندريــة

إشــراف

د. طلعت منصور غبريال
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة عين شمــس

د. جمال محمد حسن نافع
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة عين شمــس

١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

رســـالة ماجســـتير/دكتـــوراه

اسم الطالبة / علا محمد زكي الطيباني

عنوان الرسالة / فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات الــتعلم الموهوبين

اسم الدرجة / دكتوراه

لجنـــة الإشـــراف

١- الاسم/ د. طلعت منصور غبريال

الوظيفة/ أستاذ الصحة النفسية ، كلية التربية - جامعة عين شمـــس

٢- الاسم/ د. جمال محمد حسن نافع

الوظيفة/ مدرس الصحة النفسية ، كلية التربية - جامعة عين شمـــس

تاريخ البحث : / / ٢٠٠٤

الدراســات العليــا

ختم الاجازة

اجيزت الرسالة بتاريخ : / /٢٠٠٤

موافقة مجلس الكلية / / ٢٠٠٤

موافقة مجلس الجامعة / / ٢٠٠٤

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

صفحـــة العنـــوان

فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

اسم الطالبـــة : علا محمد زكي الطيباني

الدرجة العلمية : دكتوراه فى دراسات الطفولة

القسم التابع له : قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

اسم الكليـــة : معهد الدراسات العليا للطفولة

الجـــامعـــة : جامعة عين شمس

سنة التخـرج : ١٩٩٣

سنة المنـــح: ٢٠٠٤

شروط عامة : يوضع شعار الجامعة على الغلاف الخارجى

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

شـــكــــر

اشكر الأساتذة الذين قاموا بالاشراف على هذا البحث

أ.د. طلعت منصور غبريال

أستاذ الصحة النفسية ، كلية التربية – جامعة عين شمـــس ، الذي كان بمثابة الشـــعاع الذي أضاء لي سبل البحث والدراسة ، والأب الروحي الذي لم يبخل علي بعلم أو جهد أو وقت .

د. جمال محمد حسن نافع

مدرس الصحة النفسية ، كلية التربية – جامعة عين شمـــس .

كما تشكر الأساتذة الذين قاموا بمناقشة هذا البحث

أ.د. ليلى كرم الدين

أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراســـات العليـــا للطفولة وعميد المعهد سابقاً .

أ.د. علاء الدين محمد كفافي

أستاذ الإرشاد النفسي ، معهد البحوث التربوية – جامعة القاهرة .

كما تشكر السادة الذين ساندوها فى اتمام هذا البحث وهم :

أساتذتي بكلية رياض الأطفال ، وعلى رأسهم :

أ.د. إلهام مصطفى عبيد – أستاذ أصول التربية ورئيس قسم العلوم التربويـــة وعميـــد كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية ، لما قدمته لي من عون ومســـاعدة وجهـــد لإتمام هذه الدراسة بهذه الصورة .

أ.د. فاتن عبد اللطيف – أستاذ صحة الأم والطفل ، ووكيل كلية ريـــاض الأطفـــال – جامعة الإسكندرية .

د. هدى بشير أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – قسم العلوم التربويـــة – كليـــة رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية .

أساتذتي بقسم العلوم النفسية – بكلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية . وأخص بالشكر **د. أشرف عبد الغني شريت** مدرس الصحة النفسية بقسم العلوم النفسية بالكلية.

أساتذتي بمعهد الدراسات العليا للطفولة .

زوجي ، **أمي وأخوتي** ، لما بذلوه معي من جهد لإتمام هذه الدراسة بهذه الصـــورة ، كما أتوجه بالدعاء إلى روح أختي الدكتورة "منيرة التطاوي" لما بذلته معي مـــن جهـــد وعناء لإتمام هذه الدراسة .

كما تشكر الهيئات التى ساندتها وهم :

* مكتبة كلية رياض الأطفال بالإسكندرية .
* مدرسة الإقبال القومية بالإسكندرية .
* قسم شئون الطلبة بمعهد الدراسات العليا للطفولة .
* مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة .

هذا وتشكر الباحثة جميع من ساندها لإتمام هذا البحث بهذه الصورة .

مستخلص الدراسة :

الاسم : علا محمد زكي الطيباني

بعنوان : **"فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين"** ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة – قسم الدراسات النفسية والاجتماعية – جامعة عين شمس – ٢٠٠٤ .

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) ؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) ؟

وقد صممت الباحثة مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، ومقياس تعرف الأطفال الموهوبين ، وبرنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وتكونت عينة الدراسة من عشرة أطفال (ستة من الذكور ، وأربعة من الإناث) من الفئة العمرية (٥-٦) سنوات ، من مدرسة الإقبال القومية التابعة لإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية ، واستخدمت في أساليب المعالجة الإحصائية : اختبار "ت" t-test ، ومعدل الكسب "لبلاك" ، وحجم تأثير البرنامج ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج .
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي .
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) .

الكلمات المفتاحية :

التدخل المبكر Early Intervention .

الطفل ذو صعوبات التعلم الموهوب Gifted Learning Disabled Child

قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

تابع قائمة المحتويات

قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

تابع قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة :

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة النمو والتميز ، ففيها تتكون ملامح شخصية الفرد ، ويعد الاهتمام بأطفالنا بمثابة الاهتمام بمستقبلنا مستقبل الفرد ومستقبل المجتمع ، فالأطفال هم أمل الأمة الذي تعد له الخطط ، وتقام المنشآت ، وترصد الميزانيات، من أجل المحافظة عليهم وحمايتهم ، والعمل على نموهم وتنشئتهم التنشئة السليمة المتكاملة من خلال تضافر جهود كافة المؤسسات التعليمية والتربوية والاجتماعية .

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة النمو المتميز ، ففيها يحرز الطفل تقدماً سريعاً ونمواً مضطرداً في كافة الجوانب ، وتمتد هذه المرحلة من سن ثلاث سنوات ، وتستمر حتى نهاية السنة السادسة . وتهدف رياض الأطفال إلى تنمية الطفل في جميع الجوانب الجسمية ، والحركية ، والاجتماعية ، والانفعالية، والعقلية ، وذلك حتى يمكن تحقيق النمو المتكامل لأطفال هذه المرحلة ، ولكي يكتسبوا المهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة ، وأيضاً لنبث فيهم حب الاستطلاع والاستكشاف (هدى حسنين ، ١٩٩٧ : ١٥) .

وفي مرحلة الطفولة المبكرة قد تظهر صعوبات التعلم ، وقد تستمر مدى الحياة ، وهي تصيب الذكور والإناث على السواء ، وتظهر في جميع الطبقات الاجتماعية على اختلاف أنواعها ، والحضارات على اختلاف تشعبها ، وتفيد الإحصائيات العالمية أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد تصل

إلى (٣٠%) ، وتعتمد ذلك على نوعية وشمولية أدوات وطرق التشخيص ، إضافة إلى مدى شدة الصعوبة أو بساطتها (محمد زياد ، ٢٠٠٢ : ٢) .

ونجد أن كثيراً من الأخصائيين والمعلمين والعاملين في حقل التربية والتعليم ، وحقل الصحة النفسية ، والمدرسية ، والطب النفسي ، يخلطون في تشخيصهم لحالات الأطفال بين حالات التخلف الدراسي ، وحالات صعوبات التعلم ، فمفهوم صعوبة التعلم يعني اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المكتوبة ، أو المنطوقة ، واستخدامها ، والذي يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء ، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية (فيصل الزراد ، ١٩٩٨ : ٢٦) .

وهذا المصطلح يضم شروطاً وحالات مثل : الإعاقات الإدراكية التلف الدماغي ، الخلل الوظيفي ، وعسر القراءة ، والحبسة النمائية ، ولا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية ، أو تأخر عقلي ، أو اضطراب انفعالي ، أو حرمان بيئي ، أو ثقافي أو اقتصادي (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ : ٢٣١) .

ولكي نقيم صعوبات التعلم لابد أن يتم ذلك عن طريق العديد من الأساليب ، منها : جمع المعلومات عن الطفل عن مناطق الضعف والقوة لديه ، واحتياجاته ، وكذلك فهم الجوانب المعرفية ، وبيئة التعلم الحالية للطفل ، والتعرف على أنماط نموه ما إذا كانت طبيعية أو متأخرة ، وما هي الجوانب التي تحتاج إلى تدخل علاجي (Dockrell, 1993: 60) .

وتتطلب صعوبات التعلم كغيرها من الإعاقات اهتماماً بالكشف والتدخل المبكرين ، ولذا فإنها ببعديها الأولي والثانوي غالباً ما يمكن الكشف عنها في

الطفولة ، وقبل أن يدخل الطفل المدرسة ، ويتعامل مع المواد العلمية الأكاديمية ، فقد تبدأ عنده صعوبات التعلم ، وتستمر معه ، فإذا لم يتم الكشف عنها والتدخل لعلاجها مبكراً ، وتقديم البرامج العلاجية التربوية المناسبة للطفل فسوف تتفاقم المشكلة (جمال مثقال ، ٢٠٠٠ : ٢٢-٢٣) .

ولقد أُجريت العديد من الدراسات والبحوث حول فئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أجل الكشف عنهم مبكراً ، وتقديم برامج التدخل العلاجية الملاءمة للتخفيف من حدة هذه المشكلة ، أو التغلب عليها .

وتعتمد برامج التدخل المبكر للأطفال على التعرف على الأطفال الذين يحتاجون لذلك في سن مبكرة من الميلاد وحتى سن الخامسة ، أو الأطفال المعرضين للخطر ، ومن المحتمل أن يكون لديهم صعوبات في التعلم الابتدائي ، وبعدها يتم تقديم برامج التدخل المبكر (Lerner, 1993: 78) .

ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى خدمات التربية الخاصة ، وإلى تضافر جهود الأخصائيين مع التربويين مع الطب النفسي ، وعلم النفس ، لذا فإن أمكن الكشف عنهم مبكراً ، والتدخل المبكر لعلاجهم ، فسوف تصبح النتيجة أكثر إيجابية ، ويكون العلاج أفضل وأيسر وأسرع .

وللتدخل المبكر أهداف شتى ، فهو يحقق الكثير من النتائج الإيجابية ، ولكنه يحتاج إلى مساعدة الأهل لكي يدعموا مواطن القوة لدي الطفل ، ويعززوا نواحي التفوق لديه .

لقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الانتباه إلى ظاهرة تمثل تناقضاً محيراً ، وتثير شيئاً من الحيرة ، وهي ظهور مفهوم الموهوبون ذوي صعوبات التعلم (GLD) Gifted Learning Disabled ، وأثار هذا

المصطلح اهتمام وانتباه كافة الشرائح الاجتماعية مثل : المدرسون ، الآباء ، علماء النفس ، الباحثون ، علماء التربية الخاصة ، وذلك لما يكتنفه من غموض حيث :

- هل يمكن أن تجتمع الموهبة من ناحية مع صعوبة التعلم من ناحية أخرى ؟
- كيف يمكن تشخيص وتحديد وعلاج هذه الظاهرة ؟
- ما الآثار النفسية والتربوية المترتبة على ظهور هذين النقيضين معاً ؟

والإجابة على كل هذه التساؤلات أن هؤلاء الأطفال ذوي المزدوج يحتاجون إلى أدوات تشخيصية وتقويمية وعلاجية غير عادية ، وأنشطة تجمع بين العلاج والتنمية (فتحي الزيات ، ٢٠٠٢ : ٨٠٧) .

فقد كشفت الدراسات عن وجود فئة من الأطفال موهوبين وذوي صعوبات تعلم ، وتظهر لديهم الموهبة في مجالات شتى (Toll,1993: 1) .

ماذا يعني كون الفرد موهوباً وذو صعوبات تعلم ؟ قد يوحي هذا المصطلح بالتضاد ، وأن كل منهما عكس الآخر ، ولكن هذا ليس معناه إلا أن هناك بعض نواحي القوة وبعض نواحي الضعف في الفرد ذاته ؛ فالطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم هو ببساطة الطفل الذي يظهر موهبة أو قوة في مناطق معينة ، وضعف أو صعوبة في مناطق أخرى (Ellston, 1993: 18) .

والطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم هو في كثير من الأحيان طفل ذو أداء عقلي عالٍ ، ولكنه يعاني من عجز أكاديمي معين ، يصاحبه عجز في المعالجة الذهنية التنفيذية (Executive Processing Deficit) ، وغالباً ما يشمل أوجه العجز هذه عجز في الذاكرة ، أو الفهم ، مما ينتج عنه ضعف في

القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب ، بالرغم من وجود موهبة مصاحبة لصعوبة التعلم (Conover, 1996: 2) .

ولذا فينبغي أن يشمل التدخل المبكر الحياة الاجتماعية بأكملها ، وعلى المجتمع أن يعمل على زيادة المعرفة والوعي بالقدرات العامة ، وكيفية تطوير القدرات الخاصة ، ولذا فإن برامج التدخل المبكر لابد وأن تحتوي على أهداف شخصية وأهداف تخصصية (Bailey, 1992: 58) .

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هكذا يحتاج إلى مساعدة من قبل الكبار ، فهو يحتاج لجهد مضاعف وخاص ، وخاصة الطفل ذي صعوبات التعلم الموهوب ، فهو يحتاج لجهد مضاعف لعلاج الصعوبات من ناحية ، ولرعاية الموهبة لديه وتنميتها من ناحية أخرى ، حيث ينبغي التركيز على مواطن القوة والتفوق بدلاً من التركيز على مواطن الضعف لدى الطفل .

مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحثة في مجال رياض الأطفال لاحظت أن هناك فئة من الأطفال غير قادرين على التعلم في ظل النظم التعليمية العادية ، ولكنهم ليسوا من ذوي الإعاقات ، مثل : الصم ، والمكفوفين ، أو حالات التخلف العقلي ويطلق عليهم فئة ذوي صعوبات التعلم .

وبالرغم من أن هؤلاء الأطفال يعانون من بعض صعوبات التعلم ، إلا أن هناك فئة منهم يظهرون تفوقاً ملحوظاً في نواحٍ معينة تنم عن وجود موهبة ظاهرة بالرغم من وجود صعوبات تعلم نمائية ، أو صعوبات في التحصيل الأكاديمي .

وقد تكون موهبة هؤلاء الأطفال معرضة للطمس أو الإهمال ، وذلك لأنه من المعتاد أن يركز الأهل وكذلك القائمون على التربية على جوانب القصور أو الضعف من ناحية التعلم ، ولا يعيرون انتباهاً لنواحي القوة أو التفوق ، أو لا يشعرون بوجودها أصلاً ، مما يجعل هذه الموهبة معرضة للإهمال .

هذا وتعتبر الموهبة استعداداً فطرياً يولد به الطفل ، وتحتاج هذه الموهبة إلى رعاية وعناية من الأسرة ، ومن القائمين على تربية الطفل لكي تصقل وتنمو وتظهر أهميتها في حياة الفرد المستقبلية . هذا والمواهب التي لا تكتشف عند الأطفال يكون مصيرها الانطفاء ، فالموهبة كما يمكن أن تولد يمكن لها أن تموت مالم يعتنى بها الاعتناء الأمثل .

وغني عن القول أن فئة الأطفال الموهوبين تحظى بالرعاية والاهتمام في كل المجتمعات ، سواء على مستوى البحوث ، أو على مستوى تنمية مهاراتهم وكفاءاتهم من خلال برامج متخصصة نفسية وتربوية وثقافية ، وليست الدراسة الحالية إلا محاولة قد تكون جديدة في مجال المحافظة على الثروة القومية البشرية التي يكتنزها الموهوبون ، ووقايتها من الهدر والتشتت بسبب ما قد يعانونه من مشكلات أو اضطرابات مثل صعوبات التعلم في هذه الدراسة ، وهذه الفئة (الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين) يستحقون الاهتمام والبحث الجادين .

وبالفعل فقد بدأت هذه الفئة تحظى بالرعاية والاهتمام في الخارج من قبل المتخصصين والأساتذة منذ أواخر الثمانينات وأوائل التسعينات على يد العديد من العلماء وفي مقدمتهم :

- (Baldwin, L. J., 1994) Columbia University

"جين لويس بالدوين" جامعة كولومبيا (١٩٩٤)

- (Baum S., 1990) College of New Rochelle in NY
"سوزان باون" جامعة نيو روشيل (١٩٩٠)

- (Beckley D., 1992) University of Connecticut Storrs
"داون بيكلي" جامعة كونكتكت (١٩٩٢)

- (Conover L., 1996) University of Virginia
"ليندا كونوفر" جامعة فرجينيا (١٩٩٦)

وفي حدود علم الباحثة أن هذا الميدان يكاد يكون مهملاً ، ولا يوجد فيه دراسات محلية بالقدر الكافي حتى الآن . ومن هنا كان إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة التي تتوجه إلى بناء برنامج علاجي للتدخل البكر لمعالجة صعوبات التعلم عند فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين من ناحية ، وأيضاً رعاية الموهبة وتنميتها من ناحية أخرى .

والسؤال الذي تطرحه الدراسة هو : **إلى أي مدى يمكن للبرنامج أن يسهم في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ورعاية موهبتهم ؟** وبشكل أكثر تحديداً : **هل يمكن للبرنامج أن يكون فعالاً ومجدياً في علاج صعوبات التعلم من ناحية ؟ وكذلك في رعاية الموهبة وتنميتها وحمايتها من الانطفاء من ناحية أخرى ؟**

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) ؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) ؟

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية للدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في الآتي :

١. دراسة فئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ألا وهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم .
٢. توجيه الاهتمام لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

3. الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وكيفية التدخل لعلاجها ، وتوجيه نظر المهتمين والقائمين على تربية الطفل إلى أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم ورعاية هذه الفئة ، وخاصة الموهوبين فيهم .
4. دراسة وتحليل البرامج والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم ، وخاصة الموهوبين منهم .

الأهمية التطبيقية للدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في الآتي :

1. الاهتمام بفئة لم تأخذ حقها حتى الآن وهي فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ولديهم مواهب في مجالات شتى .
2. الاهتمام بمجال صعوبات التعلم عن طريق تصميم البرامج التربوية والنفسية لهذه الفئة من الأطفال .
3. بناء برنامج للتدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .
4. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج مماثلة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

أهداف الدراسة :

1. التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .
2. بناء مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .
3. بناء مقياس تعرف الأطفال الموهوبين .
4. التحقق من فعالية برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مصطلحات الدراسة :

الأطفال ذوو صعوبات التعلم الموهوبين (GLD)

Gifted Learning Disabled Children

وهم أولئك الذين يمتلكون موهبة عالية ، ولديهم قدرة على الأداء المتميز ، ولكن لديهم صعوبة في التعلم تجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة (Brody, 1997: 284) .

التدخل المبكر Early Intervention :

يعرف بأنه مجهودات منهجية لمساعدة الأطفال قبل دخول المدرسة ، وكذلك أسرهم في تخطي الصعوبة التي قد تعترضهم ، وتقديم خدمات لهم في صورة برامج غرضها تشجيع عملية النمو ، وتطوير القدرات ، وعلاج المشكلات القائمة ، وتحسين وظائف الأسرة وأدوارها (محمد الطيب وآخرون ، ٢٠٠٠ : ١٥) .

والتدخل المبكر في هذا البحث يقصد به التدخل بالبرنامج المقترح لاكتشاف الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، والعمل على مساعدتهم لتنمية مواهبهم ، والحد من الصعوبات التعليمية لديهم .

حدود الدراسة :

المجال البشري : الأطفال الملتحقون بالمستوى الثاني بالروضة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات .

المجال الجغرافي : تم تطبيق الدراسة الميدانية في مدرسة الإقبال القومية التابعة لإدارة المنتزة التعليمية بمحافظة الإسكندرية .

المجال الزمني : تم التطبيق الميداني لمدة ثمانية أسابيع في الفترة الزمنية من (٦/٢/٢٠٠٤) إلى (٦/٤/٢٠٠٤) .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من الأطفال من الفئة العمرية (٥-٦) سنوات ، وهم أطفال المستوى الثاني للروضة ، وذلك لإمكان قياس صعوبات التعلم النمائية .

وقد بلغ حجم العينة العشوائية (٢٥٠) طفلاً وطفلة من روضة مدرسة الإقبال القومية بالإسكندرية ، وكانت العينة المختارة مكونة من عشرة أطفال من المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات وهم أطفال المستوى الثاني للروضة .

وقد تم تطبيق برنامج الدراسة على عينة مكونة من عشرة أطفال توصيفهم كالتالي :

- طفلة ذات موهبة موسيقية وتعاني من صعوبات في التفكير .
- طفل ذو موهبة في الرسم ويعاني من صعوبات في التذكر .
- طفل ذو موهبة في الرسم ويعاني من صعوبات في اللغة .
- طفل ذو موهبة في الرسم ويعاني من صعوبات في التفكير .
- طفلة ذات موهبة في الرسم وتعاني من صعوبات في اللغة .
- طفل ذو موهبة عقلية ويعاني من صعوبات في اللغة .
- طفلان ذوي موهبة في المهارات اليدوية ويعانون من صعوبات في التذكر .
- طفلتان ذات موهبة في المهارات اليدوية ويعانون من صعوبات في اللغة .

أدوات الدراسة :

استعانت الباحثة بكل من الأدوات التالية :

١. اختبار الذكاء رسم الرجل لـــ"جود إنف هاريس" .	تقنين فاطمة حنفي ١٩٨٣
٢. استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية .	عبد العزيز الشخص ١٩٩٥
٣. مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .	أحمد عواد ١٩٩٤
٤. تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة .	محمود منسي ٢٠٠٣
٥. مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .	إعداد الباحثة
٦. مقياس تعرف الأطفال الموهوبين .	إعداد الباحثة
٧. برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .	إعداد الباحثة

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

مقدمة .

أولاً : صعوبات التعلم .

ثانياً : الموهبة .

ثالثاً : الطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم .

رابعاً : تعقيب .

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

مقدمة :

إن من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره هو مدى اهتمامه بالأطفال والطفولة ، كمرحلة من أهم مراحل الحياة ، والتي تبنى فيها الشخصية وتوضع فيها البذور الأولى لها .

وخلال العقد الماضي وجه اهتمام متزايد للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باعتبارهم يمثلون شريحة من المجتمع لا يستهان بها ولها العديد من الحقوق في الرعاية بمختلف أنواعها سواء اجتماعية أو تعليمية أو نفسية أو تأهيلية .

كما ألقي الضوء في السنوات الأخيرة على فئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وفي الوقت نفسه موهوبون ، هؤلاء الأطفال أطلق عليهم لقب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أو الأطفال ذوي الاستثناء المزدوج (الموهبة ، صعوبات التعلم) وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى أنشطة علاجية ، وفي الوقت نفسه يحتاجون إلى فرص للارتقاء بقدراتهم الفردية ، ومهاراتهم ومواهبهم (Beckley, 2000: 3).

وهناك يبرز تساؤل مهم مفاده لماذا يبذل الأطفال القليل من الجهد لتنفيذ الأنشطة المدرسية ، بينما يبذلون جهداً ووقتاً ملحوظاً للأنشطة الابتكارية خارج المدرسة ؟

وينطبق هذا السلوك على بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في آن واحد ، وهو ما لم يتم استيعابه حتى الآن ، حيث كان الأطفال يصنفون إما موهوبون وإما ذو صعوبات تعلم ، ولكن لا اجتماع للاثنين معاً . وتنبع صعوبة تقبل ذلك المصطلح الذي يبدو ظاهرياً متناقضاً عن فهم خاطئ وغير مكتمل ، وهذا ليس بالشيء الغريب ، حيث أن خبراء هذين المجالين لم يتوصلا بعد إلى اتفاق (Baum, 1990:4) .

وعبر تاريخ حركة التربية الخاصة في مصر وفي الخارج اتجه المربون باستثناء مربي الموهوبين إلى التركيز على ما لا يستطيع الأطفال عمله في محاولة لمساعدتهم على النجاح في المدرسة (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٢: ٢٢٩).

والأطفال ذوو صعوبات التعلم الموهوبون يظهرون العديد من الصفات ، والتي يكون بعضها متناقضاً مما يجعل عملية التعرف عليهم صعبة ؛ فالأطفال ذوو صعوبات التعلم الموهوبون يمكن أن يستخدموا مستوى عال من المصطلحات أثناء الحديث ، ولكن لا يمكنهم ذلك عن طريق الكتابة مثلاً (عند فئة الأطفال) بالإضافة إلى أنهم محدودو الفهم بالنسبة للخبرات الحياتية نظراً للقصور الذي يعانون منه ، وبالرغم من صعوبة وضع هذه الفئة في مكان محدد فإنه نادراً ما نجد اختبارات تعين على التشخيص مما يسبب صعوبة في التعرف عليهم وتشخيصهم (Willard, 1999: 6) .

أولاً : صعوبات التعلم :

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً مقارنة مع مجالات التربية الخاصة الأخرى ، حيث بدأ الاهتمام بالأطفال الذين أصبحوا يعرفون باسم "ذوي صعوبات التعلم" مع بداية القرن التاسع عشر ، ولقد بدأ المجال

يعرف بصعوبات التعلم منذ بداية الستينات من القرن الماضي لوصف الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور : الكلام ، واللغة ، والقراءة ، ومهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي ، بعيداً عن الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية أو حسية ، وأصبح مصطلح صعوبات التعلم يضم مجموعة مختلفة لها حاجات متنوعة لتوجيه الجهود نحو خدمة الأطفال من هذه الفئة .

لقد زاد الاهتمام بمجال صعوبات التعلم خلال النصف الثاني من هذا القرن ، فقد تواكب ظهور هذا المجال وتطوره مع زيادة التوجه نحو حقوق الإنسان ، وقد زاد هذا الاهتمام أولاً في الولايات المتحدة الأمريكية تحت شعار "فرص تعليمية متكافئة لكل الأطفال المعاقين" (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ : ٢٩) .

وفي هذا المجال نجد أطفالاً ما يبدون وكأنهم عاديون تماماً في معظم مظاهرهم ، إلا أنهم يعانون عجزاً واضحاً في مجال أو آخر من مجالات التعلم ، فهم قد يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام ، أو في إدراك العلاقات ، أو في فهم واستيعاب الأشياء التي يسمعونها .

ومع التقدم في تشخيص صعوبات التعلم جاء الاعتقاد بأن صعوبات التعلم يجب أن تفهم من جوانب متعددة ، ومن ثم فإن الفهم الشامل لاضطرابات التعلم يجب أن يأخذ في اعتباره العلاقة المتعددة بين العوامل العضوية والانفعالية والمشاركة الفعالة من جانب أخصائي الرعاية ، والوالدين ، والقائمين على شئون الطفل ، وأيضاً الإلمام بتعريف صعوبات التعلم وأنواعها ، وأسبابها ، والخصائص الإكلينيكية المميزة لها ، والاضطرابات المرتبطة بها ، والمداخل العلاجية لها وتكاتف جهود كل من طبيب الأطفال ، وطبيب الأعصاب ، والأخصائي النفسي العصبي ، والأخصائي المعرفي ، وأمراض اللغة والكلام ، وأخصائي التربية الخاصة (حسن عبد المعطي، ٢٠٠١ : ١٩١).

تعريف صعوبات التعلم :

استخدم مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم ليضم مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذين لا يتواءمون تماماً مع الفئات التقليدية المعروفة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث يوجد عدد كبير من الأطفال الذين يتخلفون في تعلم الكلام ، أو الذين لا تكون لديهم سهولة في استخدام اللغة ، أو لا تنمو لديهم المدركات البصرية ، أو السمعية بشكل عادي ، أو الذين يعانون صعوبة بالغة في تعلم القراءة والهجاء أو الكتابة ، أو القيام ببعض العمليات الحسابية ، فهم ليسوا بالصم ، وهم أيضاً ليسوا مكفوفين ، أولئك يكونون مجموعة متباينة وغير متجانسة ، ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة ، إلا أنهم يجمع بينهم مظهر واحد ، وهو التباعد في نمو القدرات . ونظراً لخاصية عدم التجانس التي تتميز بها هذه المجموعة من الأطفال ، واجه مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم مشكلات فيما يتعلق بالتعريف تبدوا واضحة عندما نقوم باستعراض المسميات العديدة التي أطلقت على هذه الفئة من جانب المتخصصين في الطب النفسي ، وعلماء الفسيولوجيا ، وعلماء النفس ، وأخصائي عيوب النطق ، والمربيين ، فلقد تعددت وجهات النظر حول هذه المشكلة (فتحي عبد الرحيم ، ١٩٩٠ : ٨٦) .

هذا وتعتبر اضطرابات التعلم فرعاً ثانوياً من اضطرابات النمو في الطفولة ، وكلمة النمو تشير إلى استمرارية الاضطراب بالرغم من تقدم العمر ، وطبقاً لهذا الدليل التشخيصي لابد من وجود انحراف في النمو كدليل لوجود سوء تكيف لدى الطفل ، أو عدم التساوي مع الأطفال الآخرين في الكفاءة النمائية . هذا وتتضمن اضطرابات التعلم : اضطرابات في القراءة ، والحساب ، والتعبير الكتابي ، وهذه الأنواع الثلاثة من الاضطرابات تعرف طبقاً لعدة محكات تشخيصية رئيسة تشمل وجود خلل كبير واضح في

الإنجاز أو التحصيل في المجال الدراسي ، يعبر عن تأثير معايير مرضية مشتركة ، حيث يكون إنجاز الطفل في الاختبارات المقننة الفردية في القراءة أو الحساب أو التعبير الكتابي دون المتوقع بالنسبة لعمره ولخبرته المدرسية ولذكائه (حسن عبد المعطي ، ٢٠٠١ : ١٩٢) .

وهناك تعريفات لصعوبات التعلم تظهر تركيزها على الخصائص السلوكية دون الاهتمام بوظائف الجهاز العصبي المركزي ، وعلاقة هذه الوظائف بالصعوبات الخاصة في التعلم ، وهذه التعريفات يرى أصحابها أن كل أشكال السلوك العادية وغير العادية ترتبط بشكل أو بآخر بالأداء الوظيفي المخي .

وقد كان "كيرك" أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم (١٩٦٢)، حيث يشير به إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يظهرون اضطراباً أو تأخراً في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وتظهر هذه الاضطرابات في شكل اضطرابات في الاستماع ، أو التفكير ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو التهجي ، أو الحساب ، أو الموضوعات الدراسية الأخرى (كمال الشناوي ، ٢٠٠٠ : ١٥٣) .

ويعرف سيد عثمان (١٩٧٩ : ٢١٧) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم أنه الطفل الذي لا يستطيع الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة له خارج وداخل الفصل الدراسي ، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى التمكن الذي تؤهله قدراته إليه ، ولا يتضمن ذلك الطفل المتخلف عقلياً ، أو المعاق جسمياً ، أو حسياً .

وقد قدمت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities تعريفاً لصعوبات التعلم ، حيث اعتبرت أنه مصطلح يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر نتيجة لصعوبات جوهرية في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، القدرات الرياضية ، وتعتبر هذه الاضطرابات داخلية في الفرد ونتيجة لوجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، وليس ناتجة عن تأثير إعاقات أخرى بصورة مباشرة مثل الإعاقات الحسية ، أو التخلف العقلي ، والاضطراب الانفعالي ، وغير متأثرة بعوامل بيئية مثل الاختلافات الثقافية ، أو التعلم غير المناسب (سعيد إبراهيم ، ١٩٩٤ : ٢٨) .

هذا ونجد أن هذا التعريف لا يهتم فقط بالأطفال ، بل يشمل الفئات العمرية الأخرى ، كما أنه لا يتضمن الهجاء باعتباره نوعاً من الاضطراب النوعي يقع ضمن اضطراب اللغة المنطوقة ، كما انه أشار بوضوح إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون متلازمة مع إعاقات أخرى .

ويشير "هاميل" Hammill (١٩٩٠ : ٧٥) إلى التعريف التربوي لصعوبات التعلم ، حيث ينص على :

- صعوبات التعلم التي ترجع إلى عجز ظاهر في واحد أو أكثر من عمليات التعلم الأساسية مثل القدرة على الفهم والإدراك والتعبير اللفظي وغير اللفظي ، والتي تحتاج إلى وسائل تربوية خاصة للعلاج .
- الأطفال ذوو صعوبات التعلم يظهرون تعارضاً بين التحصيل العقلي والقدرة العقلية في واحد أو أكثر من مجالات اللغة والحساب .

- صعوبات التعلم ليست ناتجة عن أي نوع من أنـــواع الإعاقـــة الحســـية والحركية والاضطرابات الانفعالية ، أو نقص الفرص المناسبة للتعلم .

واختلفت وتعددت تعريفات صعوبات التعلم ، حيث عرفتها فوزية أخضر على أن الذين يعانون منها إنما هم "فئة من فئات المجتمع ، ولكن لهم حاجاتهم الخاصة ، خاصة في النواحي التربوية والتعليمية التي جعلتهم يحتاجون إلى نوع مختلف عما يتطلبه الأطفال الآخرون في المدارس العادية ، وفي الحياة العامة ، ويصنفون بذوي الاحتياجات الخاصة البسيطة ، ولكنهم يعتبرون محرومين تعليمياً ، وتربوياً ، واجتماعياً ؛ حيث إنه حتى الآن لم تقدم لهم الخدمات التربوية العلاجية المناسبة لقدراتهم واحتياجاتهم ، لذلك أطلق عليهم الفئة الحائرة ، أو الفئة البينية ، وذلك لأن إعاقاتهم قد تكون غير مرئية (فوزية أخضر ، ١٩٩٧ : ١٩٢) .

وتعرف أمينة شلبي (٢٠٠٠ : ١٠٩) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم : الأطفال الذين يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع ، كما يقاس باختبارات الذكاء ، وأدائهم الفعلي ، كما يقاس باختبارات التحصيل ، في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم للمهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ، ويُستثنى من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية ، سواء أكانت سمعية ، أم بصرية ، أم حركية ، وكذلك المتأخرون عقلياً ، والمضطربون انفعالياً ، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً .

ويشير نبيل حافظ (٢٠٠٠ : ٣) إلى صعوبات التعلم بأنها عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة ، ويظهر صداه في عدم

القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وما يترتب عليه ، سواء في المدرسة الابتدائية أساساً ، أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة .

وصعوبة التعلم المحددة تعني اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة ، واستخدامها ، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء ، والتفكير ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة والهجاء ، والقيام العمليات الحسابية الرياضية . واللفظ يضم شروطاً وحالات مثل : الإعاقات الإدراكية ، التلف الدماغي ، الخلل الوظيفي المخي ، وعسر القراءة ، والحبسة النمائية ، ولا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقات بصرية ، أو سمعية ، وحركية ، أو تأخر عقلي ، أو اضطراب انفعالي ، أو حرمان بيئي ، أو ثقافي ، أو اقتصادي (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ : ٢٣١) .

العوامل التي تسهم في صعوبات التعلم :

اختلفت وجهات النظر حول ماهية هذه العوامل ، وأكثرها أهمية ، فمن أقدم التصنيفات وأشهرها تصنيف "كيرك وكالفانت" (١٩٨٨ : ٦١-٧٣) حيث أشارا إلى الأسباب كالتالي :

١. عوامل جينية ، حيث أشار إلى أن للوراثة دور في صعوبات التعلم .
٢. العوامل الكيميائية الحيوية ، حيث تنتج من خلال عدم توازن غير معروف في النواحي الكيميائية الحيوية .
٣. الحرمان البيئي ، والتغذية ، ويعتقد الكثيرون أن سوء التغذية أو المثيرات النفسية ، أو ضعف الإحساس المبكر قد يؤثر سلبياً على الطفل ، مما يجعله غير قادر على التعلم بطريقة عادية .

٤. التلف الدماغي المتكسب ، وهو أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم ، سواء كان التلف الدماغي المكتسب أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة .
٥. العلاقة بين هذه الأسباب والتربية ؛ حيث إن العوامل الكيميائية الحيوية ، والعجز المخي الوظيفي ، قد يعوق القدرة على التعلم ، وقد يكون هناك سبب آخر يعود إلى نواحي التدريب وعدم قدرة المدرسة على تعديل التعلم بما يتناسب مع حاجات الطفل .

كل هذه العوامل والأسباب قد تؤثر على عملية التعلم ، ولكنها ليست بالضرورة سبباً في صعوبات التعلم .

وأيضاً من العوامل التي تسهم في صعوبات التعلم والتي يشير إليها كل من حامد العبد ونبيل عبد الفتاح (١٩٩٦ : ١٣٣-١٣٩) أنها قد تساعد أو تعوق نمو مستوى الطفل التحصيلي في المواد الدراسية المختلفة ، وقد قسما هذه العوامل إلى :

أ. **العوامل الفردية** : وهي التي تتعلق بالفرد وخصائصه الجسمية وقدراته العقلية ، وكذلك سماته الشخصية وتكوينه ونشأته ، وهذه العوامل هي :

١. **الغدد** : (مثل اضطراب إفراز الغدد الدرقية ، والجاردرقية ، والنخامية) التي يمكن أن تؤثر سلباً على نمو الجهاز العصبي المركزي ، مما يترتب عليه ظهور صعوبات التعلم .
٢. **الوراثة** : وقد أتضح من الدراسات أثر صعوبات التعلم والمشكلات الخاصة بها ، وأنها تنتشر في عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٣. **الخلقة** : وهي عوامل كيميائية أو مرضية أو طفرات وراثية قد تنمي صفات سائدة ، أو تحول صفات متنحية إلى سائدة ، مما قد يسبب أمراضاً معينة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعب دوراً في عمليات التعلم .

ب. **العوامل البيئية** : وهي عوامل خاصة ببيئة الفرد الذي ينشأ فيها ، مثل : البيئة الجغرافية ، البيئة البيولوجية الرحم) ، والبيئية الاجتماعية ، أو الثقافية مثل : الأسرة من حيث (حجمها تركيبها ، مستواها الاجتماعي والثقافي ، ترتيب الطفل في الأسرة ، الاتجاهات الوالدية) ، وكذلك المدرسة من حيث المنهج ، والمعلمين ، والوسائل التعليمية ، الكتاب المدرسي ، المباني المدرسية ، نظام الامتحانات ، والتقويم ، والمناخ المدرسي وكذلك جماعة الأقران ، ووسائل الإعلام ، ودور القيادة كعوامل بيئية مؤثرة .

ج. **العوامل الفردية البيئية** : وهي العوامل التي تتفاعل فيها كل من العوامل الفردية والعوامل البيئية مثل : نوع الولادة ، عمر الوالدين ،التغذية ، تعرض الطفل للأمراض أو الإعاقات ، أو الحوادث ، والنضج والتعلم .

أما فوزية أخضر (١٩٩٣ : ٧٦-٨٧) فقد صنفت الأسباب والعوامل التي تساعد على ظهور صعوبات التعلم إلى :

- أسباب كيميائية حيوية ، تلف دماغي ، نقص تغذية ، حرمان بيئي شديد.
- أسباب جينية ، أمراض الطفولة .

وقد ذكر محمد عدس (١٩٩٨ : ٤٨) أن هناك عواملاً أخرى عامة قد تؤدي إلى وجود صعوبات التعلم عند الأطفال ، وقد تؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه ، وإن لم يثبت حتى الآن مدى تأثيرها ، ومنها :

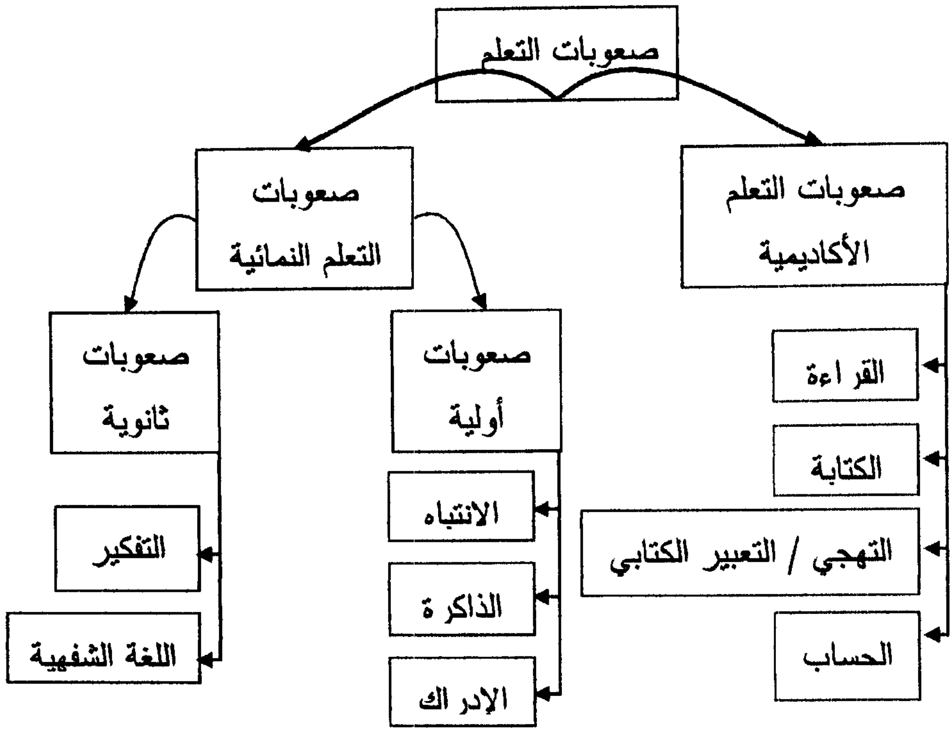
- مستوى دخل الأسرة المادي .
- عمر الأم ومستواها الثقافي وكذلك الأب .
- كثرة التنقل والسفر وعدم الاستقرار .
- تنظيم النسل والتباعد الزمني بين الولادات المتعاقبة .

ونجد أن هذه العوامل لها أثر على الجنين ، وفيما بعد يختلف من عائلة إلى أخرى ، وكذلك الحال بالنسبة لقدرة الأبوين على الإنجاز والتحصيل ، وكذلك قدرتهما على الانتباه والتركيز .

وقد ذكر (فيصل الزراد ، ١٩٩١ : ١٢١-١٧٧) أن صعوبات التعلم قد تختلف باختلاف الجنس حيث قام بدراسة لصعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات (دراسة مسحية تربوية نفسية) وكان من أهم نتائجها أن صعوبات التعلم تنتشر لدى البنين بنسبه أكثر من البنات كما أن ترتيب انتشارها كان كالتالي : صعوبات اللغة – صعوبات المدركات الحسية – صعوبات الانتباه والتركيز – صعوبات الذاكرة والاحتفاظ – صعوبات المعرفة والتفكير .

وصعوبات التذكر تعد جزءا من صعوبات التعلم حيث ظهر أن الأطفال الأكثر ضعفا في هذا الجانب يكونون غير قادرين على تخزين المعلومات اللفظية أو غير اللفظية مما يؤثر بدوره على صعوبات التعلم (Swanson,1990: 59-67) .

تصنيف صعوبات التعلم :



(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ١٨-١٩)

مراحل تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم :

١. التعرف على الطلاب ذوي الأداء المنخفض .
٢. ملاحظة ووصف السلوك .
٣. إجراء تقييم غير رسمي (حل المشكلة داخل حجرة الدراسة) .
٤. قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمي .
٥. كتابة نتائج التشخيص .
٦. تخطيط برنامج علاجي .

(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ٨٣-٨٤)

هناك أطفال في المرحلة الابتدائية لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج والأنشطة التعليمية التي تقدم لهم داخل الفصول ، ومن هؤلاء الأطفال ذوو صعوبات التعلم ، وهؤلاء الأطفال في حاجة إلى رعاية واهتمام حتى يتسنى لهم الاستفادة مما يقدم لهم من أنشطة تربوية وتعليمية .

كما يعاني ذوي صعوبات التعلم من تدني اعتبار الذات وقد وجد أن التعزيز اللفظي من قبل المعلم له أثر إيجابي كبير على تقدير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لذواتهم (Bear, 1996: 23-32) .

وقد أضاف (عبد المنعم الدردير ، ١٩٩٨ : ٣١١) إن التعزيز الايجابي لا يؤثر فقط على تقدير التلاميذ لذواتهم ولكنه يساعد أيضا على بقاء اثر التعلم .

وهناك العديد من المقاييس والاختبارات التي صممت خصيصا للكشف عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية ولكن من الممكن أيضا أن نستخدم محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل كمحك للتعرف على صعوبات التعلم حيث يكون الفرق واضحا بين درجات الاستعداد والتحصيل عند ذوي صعوبات التعلم . (Cooley, 1991: 3696)

ولذلك ينبغي الكشف المبكر عن هؤلاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، حتى يتم التعرف عليهم مبكراً ، لكي نستطيع إعداد برنامج تدخل علاجي أفضل وأيسر للتخفيف من حدة صعوبات التعلم ، مما ينتج عنه ارتفاع مستواهم في التحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية التالية (بطرس حافظ ، ٢٠٠٠ : ١٢٥) .

ثانياً : الموهبة :

الأطفال الموهوبون هم ثروة بشرية ، فهم صانعوا التاريخ والحضارة والتقدم العلمي ، وبجهودهم استطاع العالم أن ينجز تقدماً في الكثير من مجالات الحياة ، ولذلك فإن الاهتمام بهم أصبح ضرورة يفرضها التقدم العلمي .

وقد وصفت US Department of Education "إدارة التعليم الأمريكية" (١٩٩٣ : ٢٦) الأطفال الموهوبين على أنهم أولئك الذين يظهرون مستوى تحصيلي عالٍ ، أو لديهم إمكانيات مرتفعة في إحدى المجالات الست التالية :

١. القدرة العقلية العامة .
٢. الكفاءة الأكاديمية الخاصة .
٣. التفكير الإبداعي أو الخصب .
٤. القدرة القيادية .
٥. الفنون البصرية أو الأدائية .
٦. القدرة النفسحركية Psychomotor .

كما أكدت عل أن الموهبة يمكن أن تظهر لدى الأطفال والشباب المنتميين إلى مختلف المجموعات الثقافية ، وعبر كل الشرائح المجتمعية .

ويعرف هاشم محمود (١٩٩٤ : ١٣) الطفل الموهوب بأنه ذلك الطفل الذي يمتاز بقدرة عقلية يمكن تحديدها بنوع من اختبارات الذكاء ، والتي تقيس قدرته على التفكير والاستدلال وتحديد المفاهيم اللفظية ، وإدراكه لوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المتماثلة ، كذلك قدرته على ربط تجارب سابقة بمواقف

راهنة ، بالإضافة إلى تأكيد هذه التجارب على وجود علاقة ارتباطية بين النجاح العلمي للطفل وقدراته الموهوبة له .

والأطفال الموهوبون هم الذين يتمتعون بالاستعداد الفطري العالي للتفوق في مجال من مجالات الاستعداد الإنساني ، سواء كان هذا الاستعداد ظاهراً ، أم كامناً ، والذين يتمتعون بسمات شخصية تمكنهم من الاستفادة بقدراتهم إذا ما توافرت لهم البيئة التعليمية المناسبة ، والذين لا تناسبهم الخبرات التعليمية التي تقدم للطلاب العاديين ، ويحتاجون إلى خدمات تعليمية تتناسب مع استعداداتهم في أي من المجالات التالية : القدرة العقلية العامة ، الاستعداد الأكاديمي الخاص ، التفكير الابتكاري ، الموهبة الفنية ، الاستعداد الحسحركي (يسرية محمود ، ١٩٩٦ : ٢٠٢) .

تعريف الموهبة :

أختلف الباحثون في تعريف مفهوم الموهبة باختلاف الاتجاهات والنظريات والخبرات العملية ، ولقد طورت مدلولات هذا المفهوم مع مرور الزمن ، واتساع المعارف الإنسانية في شتى الميادين والمجالات . وتمايز مفهوم الموهبة كقدرة موروثة أشبه ما تكون بمادة أساسية تعبر عن مفهوم التفوق الذي يشمل المجالات الأكاديمية والفنية والرياضية ، والعلاقات مع الآخرين . إن اختلاف الباحثين في تعريف الموهبة أطلق العنان للمزيد من البحوث والدراسات العلمية التي تناولت جميع جوانب الموهبة وكان أيضاً الاختلاف مفيداً في تنوع البرامج التربوية وأساليب الكشف عن الطلاب الموهوبين (فتحي جروان ، ١٩٩٨ : ٧٨) .

وقد وجد أن غالبية البرامج المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية تقوم على تعريف مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية

للموهبة (١٩٧٨) ، وهو أن الأطفال الموهوبون هم أولئك الأطفال القادرون على الأداء العالي في مناطق محددة ، ويتطلبون برامج تربوية خاصة . وهناك نوع آخر من التعريفات وهو تعريف Renzulli الذي يركز على السلوك الموهوب ، وهو الذي يشير إلى وجود موهبة لدى الطفل ، وهذا التعريف يشير إلى السلوك الموهوب على أنه يعكس التفاعل بين ثلاثة أنماط من السمات (قدرة فوق متوسطة ، إبداع ، التزام بالمهام) (Renzulli, 1986: 110) .

الطفل المتفوق عقلياً :

هو ذلك الطفل الذي لديه الإمكانات اللازمة لتحقيق إنجازات أو أداءات غير عادية في أي من المجالات المختلفة التي تحظى بتقدير الجماعة بما تشمله من قدرات عقلية ابتكارية في الموسيقى أو الفن أو المهارات الاجتماعية أو القيادية أو التحصيل الأكاديمي المعرفي والمهاري (فتحي الزيات ، ٢٠٠٢ : ٥٩) .

الطفل الموهوب :

يتميز الطفل الموهوب بالامتياز المستمر في أي ميدان مهم من ميادين الحياة ، ولا تقتصر الموهبة على جوانب بعينها ، بل تمتد إلى أكثر من مجال في الحياة ، وتتكون بفعل الظروف البيئية المحيطة به ، وأيضاً يمكن أن تتكون من خلال الاستعداد الوراثي (ملك زعلوك ، ٢٠٠٠ : ٤٩) .

والموهوب قد يكون صاحب موهبة واحدة فقط أو متعدد المواهب (عفاف عويس ، ١٩٩٣ : ٢٤) .

ودائماً نجد الطفل الموهوب يميل نحو الكمال ، فهو دائماً يحاول تصويب الخطأ ويمكن أن يبكي بسهولة عند شعوره بالإحباط ، ونجده يعمل ببطء شديد أملاً في أن يصل لدرجة الكمال ، ولا يحب النقد ، أو الاقتراحات أو التحسين دون أن يحاول ويدافع عن نفسه وأفكاره (سوزان واينبرنر ، ١٩٩٩ : ٢٢٣) .

سمات وخصائص الموهوبين :

لقد تعددت واختلفت آراء العلماء حول سمات وخصائص الموهوبين ، فقد حددتها سوزان واينبرنر (١٩٩٩ : ٢٢١-٢٢٢) بأنها :

- محب للمعرفة (أسئلته كثيرة) .
- تعدد اهتماماته وهواياته .
- جاد (ينغمس في الأنشطة) .
- لديه دوافع قوية لأداء أشياء تهمه ، وربما لا يرغب في عمل أنشطة غيرها.
- قد يقاوم سرعة الانتقال من موضوع إلى موضوع .
- يفضل العمل المعقد والذي يمثل تحدياً على العمل العادي .
- يمكنه متابعة شيئين أو أكثر في نفس الوقت .
- لماح ويدرك المطلوب بسرعة .
- يقترح طريقاً أفضل لعمل الأشياء .
- حساس للجمال ولمشاعر الآخرين وانفعالاتهم .
- لديه إحساس متقدم بالعدالة والحيادية .
- يمتاز بروح الفكاهة والمرح .
- قادر على التصميم ونقل الأفكار والمعلومات .
- يمكنه الربط بين أفكار وأنشطة تبدو غير مترابطة .
- قد يفضل صحبة الكبار .

- يمكن أن يفضل العمل بمفرده ، ويقاوم التعلم التعاوني .
- الميل للقيادة والسيطرة في المواقف الجماعية .
- يحتاج لمشاركة الكل باستمرار ، يتضايق عندما لا يستدعى للإجابة .
- قد يبدو كأنه أذكى فرد في خارج الفصل بينما لا يؤدي عمله المدرسي جيداً .

أما فاطمة فوزي (٢٠٠٠ : ١١٤) فقد حددتها فيما يلي :

- يتميز بحساسية عالية .
- يتميز بطاقة زائدة عن المعتاد .
- يستطيع أن يستخدم ألفاظاً تدل على تمكنه من مفردات أكثر .
- يبدي الكثير من الاهتمامات عند ممارسة الهوايات .
- يتعلم عن طريق الاستكشاف ، ويرفض التلقين .
- لا يستطيع السكون لفترة طويلة .
- يمتلك إحساساً قوياً نحو الشعور بالجمال ونحو مشاعر الآخرين .
- يتميز بكثرة مخاوفه .
- يستطيع محاكاة أقوال وأداء الآخرين .
- سريع الملل وفترات تركيزه قصيرة .
- يصاب سريعاً بالإحباط مالم يجد لخيالاته الواسعة مجالاً للتحقيق .
- إذا واجه الفشل مبكراً يقلع عن أفكاره وينخرط في التعليم التقليدي .

ونظراً لاختلاف وتنوع خصائص هذا الطفل نجد أنها قد تسبب له بعض المشكلات ، وكذلك لمن حوله ، فهو محب للاستطلاع ، مقاوم للسلطة ، مما قد يعرضه للعقاب من قبل مدرسيه ، أو من قبل الوالدين .

ومن أسباب ضيق المدرسين من الطفل الموهوب كثرة أسئلته ، وتعدد اهتماماته ، وانفراده برأيه، وعدم سيره على الخطة التي تُرسم له (كمال مرسي ، ١٩٩٢ : ١٧٩-١٨٠) .

والطفل الموهوب عليه الاختيار إما أن يعبر عن حاجاته الإبداعية بواسطة أسئلته اللانهائية ، وحبه للاستكشاف والتجريب ، فيتعرض للنقد، وإما أن يكبت موهبته إلى أن تنطفئ وتذبل (سوزان حمدي ، ١٩٩٨ : ٢٠).

إن عدم تشجيع الشعور بالاستقلال والحرمان من ممارسة الاختيار عند الطفل ، وتلقينه ، لا يشجع على الإبداع ، والمجتمع غالباً ما يرفض السلوك الخارج عن المعتاد، والذي غالباً ما يشعر الموهوب بالرغبة في البعد عن الآخرين ، والعزلة والانطواء ، وكذلك تأنيب المعلمة لاختلاف الطفل عن الآخرين يزيد من معاناة الموهوب (رمضان القذافي ، ١٩٩٦ : ١١٠) .

وإذا عانى الموهوب من سوء التوافق ، فإن ذلك يرجع إلى الاتجاهات السلبية تجاهه من جانب المدرسين ن مما يؤدي إلى العزلة والانطواء (عفاف عويس ، ١٩٩٣ : ٢٣) .

والصعوبات التي تواجه الطفل الموهوب تأتي من اهتماماته المتنوعة والغير عادية ، وحبه للاستطلاع ، وقدرته على التفكير بطرق غريبة ، لذلك فهو لا يحترم النظام ن ويتحدى السلطة (Orlansky, 1992: 58-459) .

وقد ظهرت الحاجة إلى اكتشاف الموهوبين كنتيجة حتمية لحاجاتهم إلى برامج وخدمات تعليمية خاصة تلبي احتياجاتهم الفردية ، والمشكلة الأساسية التي تواجه المسئولين عند اكتشاف الموهوبين ، واختيارهم للبرامج هو معيار الاختيار ، وهل هو التحصيل ، ومعامل الذكاء ، والقدرة

الابتكارية ، وكذلك مفهوم الموهبة نفسه ، مما قد يؤدي إلى إغفال بعض الموهوبين منخفضي التحصيل نتيجة الظروف البيئية المحيطة رغم استعداداهم الفطري للتفوق (Richard, 1985: 68-72) .

يرى البعض ضرورة الكشف عن الأطفال الموهوبين في أعمار تقل عن سن الخامسة ، ومنهم "روبنسون ويندي Robinson & Wendy ، وذلك لأن الكشف المبكر عن الموهبة تطلع أولياء الأمور بمواهب وقدرات أبنائهم مما يدفعهم إلى الاهتمام بهم ، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية هذه المواهب (Halbert, B.; & Others:138) .

يتم الكشف عن الموهبة في رياض الأطفال عن طريق الملاحظة المباشرة لسلوكيات الأطفال ، وكذلك الأنشطة التي يقومون بعملها ، سواء في حجرة الدراسة ، أو ساحة اللعب (عبد الرحمن سليمان ، صفاء غازي ، ٢٠٠١ : ١١٣) .

تحول عملية الكشف المبكر عن الموهوبين دون الفقد في مواهب الأطفال واضمحلال مواهبهم أو تلاشيها ، كما تسمح بإمكانية تعليمهم بما يتناسب مع مواهبهم وقدراتهم ، ورغم أهمية ذلك ، إلا أن هناك صعوبة في ذلك ، لأنهم أحياناً يسلكون مسلك العاديين ، أو يكون سلوكهم غير مرغوب فيه (يسرية محمود ، ١٩٩٦ : ٢٠٢) .

وهذه الفئة من الأطفال إن لم تتوافر لهم الرعاية الكافية التي تنمي مواهبهم ، وتوجههم الوجهة الصائبة ، فإن هذه المواهب تخمد وتنطفئ وتضيع فرصة الاستفادة منهم في المجتمع . ومما لاشك فيه أن الاكتشاف المبكر لهذه الفئة يعد ضماناً لاستمرارها بالصورة المثلي .

وتضيف ناديا سرور (١٩٩٨ : ٥٧) أن معظم نظريات الموهبة تؤكد على أهمية مرحلة التنشئة الوالدية المبكرة للأطفال عامة ، والموهوبين خاصة ، فالاهتمام المبكر يؤدي إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو في القدرات والإمكانات لديهم ، وتزداد إمكانية الوصول بهم إلى مستوى عالٍ من الموهبة والتميز .

إن التعرف المبكر على الموهبة ليس أمراً سهلاً أو دقيقاً ، فالتفاعلات السيكولوجية للأطفال الصغار تقدم بدائل عديدة وإمكانات متنوعة، بحيث تجعل إدراكها أمراً شبه مستحيل . ولذلك فالملاحظات الواعية والدقيقة أمر حيوي ، ولابد أن تتبع الملاحظة إجراءات تقييم متعددة الجوانب والتي توضح لنا جوانب علاجية وتأهيلية متنوعة ، وفرص محاولة تحقيق هذه الإجراءات المقترحة لابد وأن تكون خالية من الضغوط . وفي النهاية فالوالدان كمشاركين في التعرف على ذلك يحتاجون لإرشاد ومعلومات ، ولابد من مشاركتهم ، ويجب أن يفهم الآباء أن التعرف المبكر لهذه الجوانب أمر مهم للمسئولين حتى لا يحدث خداع ، وأن يكون الوالدان موضوعيين تجاه أبنائهم دون تحيز ، وأن يقبلوا أطفالهم على علاتهم ، والواقع أفضل من الخيال في مساعدة الطفل لأن يصبح سعيداً ومتلائماً وإنساناً منتجاً (Daniels,1983: 27) .

دور الأسرة في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم :

الأسرة هي البيئة الأولى التي تظهر فيها الموهبة ، ولذلك فإن للآباء والأمهات الدور الرئيس والأول في الاكتشاف المبكر للموهبة عن طريق ملاحظة تصرفات الأبناء ومقارنتهم بمن هم في مثل سنهم ، وبجانب الكشف المبكر عن الموهبة عليهم أيضاً توفير الإمكانات المناسبة ، والظروف التي تلائم نمو هذه الموهبة ، وكذلك توفير التفاعل الاجتماعي للطفل مع رفاقه ،

والأهم من ذلك التعاون مع المدرسة في رعاية هؤلاء الموهوبين . أما عن المدرسة فهي الأقدر على توفير الإمكانات والوسائل التي تساعد على الكشف عن الموهوبين في كافة المجالات ، فالمدرسون يلاحظون الطفل داخل الفصل ، وفي الملعب ، وفي أثناء تأديته كافة الأنشطة المدرسية ، وكذلك تعاملاته مع رفاقه في نفس السن (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، ٢٠٠٠ : ٧) .

دور المعلم في الكشف عن الموهوبين :

للمعلم دور كبير وبارز في تنمية مواهب الأطفال ، وينبغي له أن يراعي مواهب الأطفال ، ويعد لها البيئة المناسبة ، ويمكن أيضاً أن يغير الفصل الدراسي لكي يلاءم مواهب الأطفال في ضوء ما يلي : (مجدي حبيب ، ٢٠٠٠ : ١٧-١٨)

١. **الوقت** : فالطفل الموهوب يحتاج إلى متسع من الوقت ليعمل ما بوسعه ، ويكتشف بنفسه .
٢. **الخامات** : يمكن للمعلم أن يوفر كثيراً من المال ، ويستفيد من كل خامات البيئة المفيدة مثل : أنواع الورق المختلفة ، أدوات الرسم ، القواقع ، العجين ومواد النحت .
٣. **المناسبات** : ينبغي للمعلم أن ينتهز فرص المناسبات ويشجع الأطفال على عرض أفكارهم ومعارفهم قبل زيارة مكان ما ، أو رحلة معينة ، وبعدها .
٤. **الجو العام** : يجب أن يسود روح الإبداع والتفرد والحرية والمخاطرة داخل الفصل المدرسي ، ولكن دون هرجلة ، أو عدم سيطرة ، وهذا ما يعكس مهارة المعلم .

الكشف عن الموهوبين :

أثبتت الدراسات والبحوث أن العقل البشري يكون في أقصى حالات المرونة والقابلية للتشكيل في السنوات المبكرة من عمر الطفل خاصة قبل سن العاشرة ، بما يؤكد على أنه كلما تم اكتشاف الموهبة عند الأطفال مبكراً كلما ازدادت فرصة الاستفادة منها وتعميق إمكاناتها ، وتحقيق أكبر قدر من فاعليتها للمجتمع . لذا فالأمر يستوجب التدخل المبكر بقدر الإمكان لدى الأطفال للكشف عن مواهبهم من خلال تهيئة الإمكانات والمناخ المناسب ، واستخدام الأساليب والوسائل اللازمة لذلك ، بما يتفق مع احتياجات هؤلاء الأطفال وقدراتهم ويوفر لهم فرص التفوق والتميز(حسين بشير،٢٠٠٠:٨٠).

خطوات الكشف عن الموهوبين :

يتطلب الكشف عن الموهوبين المرور إلى عدة خطوات ، صنفها حسين بشير (٢٠٠٠ : ٨٢) على النحو التالي :

١) **الترشيح** : ويتم فيه اختيار أولي للأطفال المرشحين في ضوء ترشيحات المعلمين ، والأخصائيين النفسيين ، وأولياء الأمور ، والأقران ، والاستفادة من مشاركات الأطفال في الأنشطة المختلفة ، ومن نتائج الاختبارات المدرسية الفردية والجماعية ، وكذلك من السجلات والبطاقات المدرسية .

٢) **الاختبار** : يتم فيه جمع أكبر قدر من المعلومات عن الأطفال المرشحين بهدف اتخاذ القرار لاختيارهم وانتقائهم من خلال تطبيق مجموعة من المقاييس والاختبارات بما يناسب كل جهة ، والأهداف المرجوة ، ومع ما يتناسب مع البيئة التي تستخدم فيها .

٣) **التسكين** : ويتم فيها تسكين الأطفال المختارين في البرامج والمجالات المناسبة بما يتفق واستعدادات وميول ورغبات هؤلاء الأطفال .

٤) **المتابعة** : يتم فيها متابعة نشاط الطفل وفعاليته في المجال والبرنامج الــذي تم تسكينه فيه للتعرف على نجاحه أو فشله ، والعوامل التي أدت لذلك .

ومما لاشك فيه أن الكشف المبكر عن الموهوبين يتيح فرصة أكبر لإعداد البرامج المثلى لهم التي تعمل على تنمية الموهبة وصقلها وحمايتها من الانطفاء .

وقد رأى جمال الخطيب ، منى الحديدي (١٩٩٧ : ٣٦٧) أن المنهج المدرسي التقليدي قد يفرض قيوداً على الطفل الموهوب ، وإدراكاً لهذه الحقيقة شرعت دول عديدة في تطوير مناهج خاصة وأساليب تدريس لمواجهة احتياجات هذه الفئة . وبوجه عام تهدف المناهج والأساليب إلى :

١. تطوير مهارات اتخاذ القرار.
٢. تطوير مستوى الوعي .
٣. تنمية المواهب والقدرات الخاصة .
٤. تطوير المهارات الاجتماعية .
٥. تقييم الأنماط الحياتية البديلة .
٦. تطوير مستوى القدرة في المهارات الأساسية .
٧. إعداد الموهوب للتعلم طويل المدى .

ولكن ينبغي أن يتمتع المنهج بما يلي : (جمال الخطيب ، منى الحديدي ، ١٩٩٧ : ٣٦٨) .

- تشجيع الأطفال على التعمق في مجالات الاهتمامات الخاصة .
- مرونة كبيرة في استخدام المواد والمصادر والوقت .
- أن يستند التعليم إلى الحاجات الفريدة لا إلى تسلسل محدد مسبقاً .

- نشاطات أكثر تعقيداً وتتطلب عمليات تجريدية وذات مستوى عال من التفكير .
- توقعات طموحة من الاستقلالية والمثابرة على تأدية المهام .
- توفير فرص كافية لتوسيع قاعدة المعلومات وتطوير القدرات اللغوية .
- التأكيد على تفسير السلوك والمشاعر الذاتية وسلوك ومشاعر الآخرين .

ثالثاً : الطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم :

من الصعب أن نصف أو نحصي الصفات الخاصة بالأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وذلك لأن هناك العديد من أنواع الموهبة كما أن هناك العديد من أنواع صعوبات التعلم ، المشكلة الكبرى في التعريف أن الصعوبة دائماً ما تعمل على إخفاء ظهور الموهبة أو التعبير عنها ، كذلك تثبيطها ، لذلك فإنه من الصعب الحكم على قدرات الفرد ما إذا كانت كافية كمؤشر لوجود موهبة على المدى البعيد . وعلى صعيد آخر فإن الموهبة أيضاً يمكن أن تخفي صعوبة التعلم ؛ لأن قدرات الفرد يمكن أن تساعده على التغلب على الصعوبات أو تعويضها (Maker, 2000 : 2) .

إن تعريف الطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم يعد مشكلة ، والتعريف المألوف الذي يعتمد على الاختبارات وبطاقات الملاحظة يعد غير كافٍ بدون تعديل رئيسي ؛ وكذلك فإن القوائم الرئيسية والنموذجية للسمات الشخصية للطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم تعد غير كافية ، وذلك لعدم تغطيتها للجهود التي يبذلها الأطفال ذوو صعوبات التعلم لمواجهة هذه الصعوبات فعلى سبيل المثال فإن : الأطفال الذين يعانون من قصور في السمع مثلاً لا يمكنهم الاستجابة للتعليمات الشفهية ، ولذلك فهم يعانون من ضعف في الحصيلة اللغوية والتي

تنعكس بدورها على مدى تعقد عمليات التفكير ، وكذلك لا يمكنهم الاستجابة للاختبارات التي تتطلب ردود أفعال لفظية (Willard, 1999: 4) .

وكثيراً ما يشار إلى هؤلاء الأطفال على أنهم عبارة عن تناقض فلا يستطيع الفرد إلا أن يتساءل كيف لطفل أن يكون موهوباً ، ومع ذلك لديه صعوبة في التعلم ؟ ولقد صنف هؤلاء الأطفال على أنهم متعلمون متناقضون "Paradoxical Learners" وهو مصطلح مناسب لهؤلاء الأطفال تماماً (Sherwood, 2001 :1) .

كما أطلق على هذه الفئة أيضاً مصطلح آخر وهو مزدوجي الاستثناء (Twice Exceptional) أو (Dual Exceptionalities) ، حيث يشير هذا المصطلح إلى الاستثناء المزدوج فهذا الطفل مستثنى لكونه موهوباً ، وكذلك مستثنى لكونه ذو صعوبة تعلم ، ولذلك فقد أطلق عليه الأطفال مزدوجي الاستثناء .

وبالرغم من صعوبة وضع تعريف خاص بهذه الفئة فقد أمكن للعلماء وضع تعريف محدد لهذه الفئة .

فقد ذكرت (Conover, 1996: 35) "إن الطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم في كثير من الأحيان طفل ذو أداء عقلي عالي ، ولكنه يعاني من عجز أكاديمي معين يصاحبه عجز في المعالجة الذهنية ، وغالباً ما تشمل أوجه العجز الذاكرة أو الفهم ، مما ينتج عنه عجز في القراءة ، أو الكتابة ، أو الحساب"

كما ذكرت (Silverman, 1997(A): 284) أن "الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يمتلكون موهبة فذة ولديهم قدرة على الأداء

المتميز ، ولكن لديهم صعوبة تعلم تجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة .

ويذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢ : ٢٤٧) أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم "هم أولئك الأطفال الذين يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة ، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة ، وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً" .

التعرف على الطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم :

يعتبر الطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم لغزاً محيراً للغالبية من الناس ، حيث أن الفكرة الأكثر شيوعاً عن مصطلح الموهبة هي أن الطفل الموهوب له ذكاء فائق ، وله قدرات أكاديمية وإنجازات ممتازة ، والطفل ذو صعوبة التعلم له ذكاء متوسط ، وضعيف أكاديمياً ، ولذلك فإن هذا المصطلح يبدو متضاداً مما يجعل عملية التعرف على هذا الطفل وسط عديد من الأطفال أمراً ليس باليسير .

إن عدد الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أكثر مما يمكن أن يدركه أحد ، ولكن بالرغم من قدراتهم العقلية العالية إلا أنهم يظلون بلا رعاية ويعانون في صمت ، ولا يستطيعون أن يصلوا إلى أقصى إمكانياتهم وذلك لأن احتياجاتهم التعليمية غير مدركة وغير معتنى بها . ومن المثير للفضول أن هذه الفئة تحمل بين طياتها نعمة وعبئاً فمن ناحية : أنهم يستطيعون الاعتماد على مواهبهم للتعويض عن صعوبة التعلم ، ومع توافر الدعم والفهم والتدخل التعليمي يستطيع الفرد منهم التغلب على المصاعب الأكاديمية ويحرزون تقدماً ، ومن ناحية أخرى ولأنهم يستطيعون الاعتماد

على مواهبهم وقدراتهم العالية تكون صعوبة التعلم لديهم خفيفة بينما في الوقت ذاته تحول مشكلاتهم الأكاديمية دون التحصيل العالي وكنتيجة لذلك فهم يظلون بلا تشخيص وبلا فهم وبلا خدمات ، وعندما يعجز الموهوبون عن الوصول إلى أقصى إمكانياتهم فإننا نخسر العديد من المواهب . (Brody, 1997: 286)

ولذلك فإن التعرف المبكر على صعوبات التعلم قد يكون وسيلة جيدة تساعد على تحديد أعداد كبيرة من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك حماية مواهبهم وطاقاتهم من الانطفاء .

إن هذه الفئة ومن الضروري أن يتم اكتشافها مبكراً ، وذلك لكي يتم تقديم الخدمة المناسبة لهم ، وكذلك لكي يتم تحديد نوع التعليم العلاجي الملائم ، حيث أن نواحي القصور تبدو واضحة جداً ، بحيث لا يتم اكتشاف الموهبة، وذلك مما قد يعرض هذه الموهبة للانطفاء (Daniels,1983:11).

وفي كثير من الأحيان لا يمكن التعرف على هؤلاء الأطفال وتحديد ما إذا كانوا موهوبين أو من ذوي صعوبات التعلم ، وذلك لأن مواطن القوة لديهم تستخدم لتعويض نقاط الضعف ، وغالباً ما تشمل نواحي الضعف : (ضعف المهارات المتعلقة بالذاكرة ، أو التدخل البصري الحركي ، أو العمليات السمعية البصرية) ، فالطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم كثيراً ما يظهر أسلوباً سلوكياً متناقضاً ، وقد يُظهر في أشكال عدوانية أو إحباط ، أو انطواء ، أو قلة تحكم في الغرائز ، وهذا من شأنه أن يزيد من سوء العلاقات بينه وبين أقرانه ، مما يزيد بدوره السلوك السلبي (Conover, 1996 : 37)

وعند تحديد من يعاني من صعوبة التعلم يجب أن يتضمن الوقوف عند ما لديه من مواطن قوة ومواطن ضعف ، ويكون ذلك هو الأساس

الذي يبني عليه المعلم خطته في العمل والأساس كذلك للمختص بالموهوبين ، وكذلك للآباء ، وبهذا الوعي وهذه المعرفة والقدرة على إدراك الحاجة للتصنيف على أساس علمي واضح سيظهر العديد من الموهوبين كانوا في قائمة الإهمال بسبب اختلاف أسس كل من التقويم والتصنيف (محمد عدس ، ١٩٩٨ : ٢٦٨) .

هناك العديد من المشكلات التي تجعل عملية التعرف على الطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم مسألة بالغة الصعوبة منها التعريف المحدود للموهبة ولصعوبة التعلم وقلة الأدوات والمقاييس الخاصة بالتعرف على هذه الفئة ، بالإضافة إلى أن هؤلاء الأطفال غالباً ما يخفون مواهبهم ، وكذلك لقلة الارتباط والتكامل بين المعلمين والوالدين وأخصائي الموهبة ، وأخصائي صعوبات التعلم .

محددات التعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

هناك بعض المحددات التي يمكن من خلالها التعرف على الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم ، وهي كالتالي : (فتحي الزيات ، ٢٠٠٢ : ٢٦٥-٢٦٦)

١. **مرحلة جمع المعلومات :** وفيها ينبغي الحصول على معلومات وفيرة تتعلق بالطفل ، مثل : ظروف نشأته ، تاريخه المدرسي ، خبرات النجاح والفشل التي مر بها خلال حياته . كذلك عمل بروفيل يضم قدرات هذا الطفل ، ومجالات اهتماماته ، وكل ما يستثير اهتمامه ، وكل ما يصيبه من ملل . أيضاً تقييم الطفل وذلك بتحديد جميع جوانب الضعف والقوة لديه ، وكذلك تطبيق الاختبارات الخاصة بالذكاء والتحصيل . وكذلك تقويم مدى التفاعل

مع الآخرين وتقويم سلوكه الاجتماعي ، مع أخذ حكم جماعة الأقران والمدرسين والآباء في الاعتبار .

٢. **عمل تقويمات تتبعية** لمختلف أداءات الطفل في كل الاختبارات التي تطبق عليه مثل : اختبارات القدرات الإدراكية ، والتآزر الحركي البصري . وكذلك ينبغي التعرف على مدى الانحراف بين كل من القدرة والأداء ، أو بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع في كافة الأنشطة .

٣. **مرحلة التقويم أو التقدير والحكم** : بعد جمع المعلومات الوفيرة عن الطفل ينبغي أن تتشكل لجنة من الأفراد المحيطين بالطفل مثل : المدرسون ، الآباء ، الأخصائيون النفسيون ، الموجهون والمشرفون أو مدير المدرسة . وتعرض كافة المعلومات على هذه اللجنة لدراستها وتحليلها والحكم بما إذا كانت جوانب القوة تكفي للحكم بتفوق أو موهبة الطفل، وما إذا كانت جوانب الضعف ملموسة إلى الحد الذي يمكننا من الحكم بأن الطفل يعاني من صعوبات التعلم .

وبسبب التنوع الكبير في أنماط ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (ذوي الاستثناء المزدوج) فينبغي أن تتعدد أساليب القياس أيضا حتى يمكن الحكم بأن الطفل من ذوي الاستثناء المزدوج (Baska, 1992: 263) .

إن هؤلاء الأطفال غالباً ما يتعرضون للكثير من الملاحظات من خلال معلميهم مثل (اجتهد أكثر ، انتبه ، لا تضيع وقتك ، ....) والعديد من العبارات التي تنم عن احتياج هذا الطفل للتركيز والانتباه ، وعلى الرغم من ذلك فإن هؤلاء الأطفال يمكن الانتفاع بمواهبهم وقدراتهم إذا قدمت لهم الخدمات الملائمة ومبكراً (Baldwin, Lois Jeanne, 1994 : 28) .

التشخيص والتعرف المبكر :

هناك صعوبة بالغة في تحديد هذه الفئة والتعرف عليها ، وذلك يرجع إلي أن البرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم تركز على علاج نقاط الضعف في المهارات الأساسية مما يتيح الفرصة لذوي القدرات العالية لإظهار أو تنمية قدراتهم ، وقد يتعرضون لتدريبات تقلل من شأنهم ، أو تقلل من مواهبهم (Conover, 1996 : 32) .

وقد ذكرت (Sherwood, 1995: 4) أن هؤلاء الأطفال قد يكون لديهم حالة متفاقمة شديدة قد تسيطر على موهبتهم في هذه السن المبكرة فيصعب اكتشاف موهبتهم .

كما نجد أن الصعوبات التي تصاحب عملية تشخيص هؤلاء الأطفال تظهر نظراً لتعدد الصفات التي قد تبرز هذا الازدواج ، وكذلك هناك معايير خاصة ، وتقييم متعدد الأبعاد (Baska, 1992 : 265) .

وقد لا تبدو دلائل الموهبة عند من يعاني من صعوبات التعلم بشكل آلي ، ولكن نرى أن الكثير من المدارس تستثني الكثير من الموهوبين إن لم يكن معظمهم رغم وجود دلائل على الموهبة ، وقد يرى البعض أن السبب قد يكون الاعتماد على استخدام مقاييس فردية للذكاء ، ومن هنا نجد أن المدارس تلجأ إلى امتحانات الذكاء الجماعية أو اختبارات التحصيل لتقييم الموهوب من غيره ، كما يؤخذ برأي المعلم وملحوظاته ، وكذلك رأي الزملاء والوالدين ، وكذلك رأي الطفل الشخصي نفسه ، ولهذا الاتجاه أثره في استيعاب العديد من الموهوبين ممن يعانون من صعوبات التعلم ، وذلك لأن إنجازاتهم في هذه الامتحانات قد لا تعلو عن زملائهم من العاديين بأكثر من سنتين أو ثلاث على الأكثر (محمد عدس ، ١٩٩٨ : ٢٦٦) .

ومن الضروري أن تتم عملية التشخيص والتدخل المبكر في حياة الطفل نظراً لأنه إذا حدث التدخل المبكر في مرحلة الروضة سوف يتمكن هؤلاء الأطفال من الالتحاق بالمدرسة مع وعي والديهم بكيفية وأهمية الاستفادة من البرامج المخصصة للموهوبين ، كذلك توقع عدم النجاح في الأعمال المدرسية العادية ، وعلاج جوانب الضعف مبكراً قبل أن تتفاقم المشكلة (Keenan, 1994 : 9) .

ومن المفضل أن يتم التشخيص والعلاج مبكراً حتى نتمكن من الحد من تضخم المشكلات التي غالباً ما تنتج عن عدم الوفاء باحتياجات الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم ، بل ومن الواجب أيضاً أن تستمر عملية التقييم والمتابعة لكل من الموهبة وصعوبات التعلم طوال سنوات الدراسة ، حيث أن قدرات الأطفال واحتياجاتهم والخدمات التي تقدم لهم تتغير مع مرور الوقت ، ولهذا فينبغي أن تتم عملية إعادة التقييم كلما أمكن ذلك .

ونجد إن عدم وجود تعريف واضح محدد للأطفال الموهوبين ذوي الصعوبات نتج عنه تشخيص عدد قليل جداً من الأطفال ، وهناك دلائل على ذلك :

١. هناك فكر سائد ضد اعتبار هؤلاء الأطفال فئة خاصة .
٢. إن هؤلاء الأطفال يمثلون فريقاً متعدد القدرات ، حيث لديهم مجموعة متعددة من المواهب ، ومجموعة متعددة من الصعوبات .
٣. إن وجود دليل على التفاوت في الأداء يعد أساساً في تشخيص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
٤. هناك حاجة ماسة إلى وجود آلية تقييم متكاملة لتشخيص هؤلاء الأطفال ، ولتخطيط العلاج وكيفية التدخل (Brody, 1997 : 7) .

ومن الضروري أن يتم تشخيص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مبكراً بقدر الإمكان ، ومن الأفضل أن يتم ذلك في خلال سنوات ما قبل المدرسة ، وتؤكد (Silverman, 1994: 10) أنه من الممكن تشخيص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في سنوات ما قبل المدرسة بالرغم من أن البعض لهم رأي يفيد بأنه يجب الانتظار حتى الصف الثالث لتحديد هذا الطفل على أساس أن نتائج اختبارات الذكاء تكون غير مستقرة بالنسبة للأطفال الأصغر سناً ، ولكن يفيد كل من (Baum, Owen, & Dixon, 1993: 60) أن التشخيص يمكن أن يبدأ عندما يشك الوالدان أو المعلمون أن الطفل يعاني من متاعب في مواكبة مهام اليوم المدرسي .

ومن أهم المصاعب التي تواجه أولياء أمور هؤلاء الأطفال هي قلة معرفة المتخصصين بهذه الفئة ، ونزعتهم إلى أن يصنفوا الأطفال على أنهم أغبياء أو كسالى (Sherwood, 1995: 6) .

وينبغي أن يتم التشخيص بناء على جميع البيانات من خلال المقابلات المباشرة ثم تحليل هذه البيانات (Sherwood, 2001: 3) ، كما ذكرت Marry أنه من الممكن أن يعرف الموهوب ذو صعوبة التعلم على أنه طفل لديه القدرة على التفوق في مجال معين ، ولكنه أيضاً يعاني من عجز أو اختلال في الانتباه .

وجمع المعلومات يتم عن طريق الملاحظة فيجب أن نلاحظ سلوك الطفل أثناء اللعب وخلال تفاعله مع أطفال آخرين ، وليس فقط عن طريق قوائم المتابعة بل ومن خلال ملاحظة سلوكه في مواقف مختلفة خلال اليوم ، كما أنه من المجدي أيضاً التحدث مع مختصين بعد إجراء الملاحظة

خلال اللعب وتبادل الأفكار ، والتواصل مع أسرة الطفل لمعرفة ما يفعله الطفل في المنزل أو في الأماكن الأخرى والمواقف المختلفة ، وذلك لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف بين آرائهم ، وبين الملاحظات الشخصية (Sherwood, 2001: 4) .

مع مراعاة أن المدرسة تعد بالنسبة للطفل الموهوب مكانا لراحة العقل وللترفية وكذلك لإظهار المواهب واستعراض القدرات . والمدرسون غالبا ما يرون تلاميذهم الموهوبين على أنهم ذوي أداء مبهر وكذلك هم القمة ، ولكن بالنسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الموهوبين فان المدرسة ليست هي أكثر الأماكن راحة (Coleman, 2001: 11) .

وبعد جمع المعلومات العديدة يجب أن تتشكل لجنة من أفراد مألوفين للطفل ، ومعلمين وسيكولوجيين ، وكذلك والدي الطفل ، وتراجع هذه اللجنة المعلومات لكي تحدد ما إذا كانت جوانب القوة تصل إلى حد الموهبة وجوانب الضعف تصل إلى حد الصعوبة في التعلم أم لا ، وعند اتخاذ القرار الخاص بذلك ينبغي أن يوضع الطفل في الاعتبار(Maker,2000:4).

ويشير كل من (Baum, Owen, & Dixon, 1993: 62) إلى عملية تجميع وتحليل البيانات الناتجة عن الاختبارات والمعلومات الناتجة عن المقابلات مع الأطفال على أنها ما قبل التشخيص ، وفي العادة تستخدم المعلومات الأولية للتأكد من احتمالية وجود سلوك يدل على موهبة ، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يجب أن تجرى مقابلات منظمة خلال العملية التقييم وذلك لجمع المعلومات حول كل ما يخص الطفل مع أفراد محيطين به ، وذوي معرفة جيدة بالطفل ، مثل الوالدين ، وذلك لكي نفهم المواهب الخاصة بالأطفال بأفضل قدر ممكن .

وينبغي كذلك أن نضمن عملية تقييم اختبارات الذكاء ، واختبارات تقييم الأداء ، وتقييم المواهب من خلال الخبراء ، والمدرسين ، وكذلك تقييم قدرات الطفل بالنسبة لنظرائه ، ومقابلة الوالدين وملاحظته داخل الفصل المدرسي وأدائه وعلاقته مع أقرانه ، والقدرات الابتكارية ، بالإضافة إلى القدرة الإدراكية ، والتآزر البصري الحركي ، والقدرة التعبيرية التي يمكن أن تستخدم لتحديد الصعوبة ، وأحد المؤشرات التي تظهر كثيراً هي الاختلاف الشديد والواضح بين كل من القدرة والأداء (Maker, 2000: 5).

ويمكن التعرف على الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام :

١. منهج متعدد الأبعاد لتقييم كل من مواطن الضعف والقوة .
٢. استخدام اختبار للذكاء .
٣. الاختبارات الأكاديمية لتحديد الاختلافات بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع .
٤. البيانات المستمدة من المعلمين والوالدين .
٥. المقابلات مع الأطفال .

كما ينبغي أن يتم تدريب المعلمين لكي يراقبوا سلوكيات الأطفال تبعاً لنظام محدد ، ويتفهموا قدرات الأطفال التي قد تكون محل شك ، وكذلك يجب أن تتوفر للمعلمين الفرصة لتحسين مستوى وعيهم ومعرفتهم بطرق الاتصال والتطوير المختلفة ، ومن بين هذه المجالات الخمس تبدو الذاكرة كعامل متناقض فهي موطن ضعف أحياناً كثيرة ، وفي أحيان أخرى تبدو كموطن قوة (Conover, 1996: 73) .

وتعد عملية التعرف على الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم وخاصة التعرف المبكر أمراً بالغ الصعوبة ، حيث أن تفاعلات الأطفال

الصغار مع بعضهم البعض تكون متنوعة ، وبها بدائل عديدة مما يزيد من صعوبة التعرف على الطفل .

وهناك بعض الصفات التي يجب أخذها في الاعتبار عند تشخيص الأطفال أو الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

١. دليل على وجود موهبة أو قدرة غير عادية :

من أجل تشخيص طفل ذي صعوبة تعلم قد تكون لديه موهبة يجب إيجاد دليل على وجود موهبة خاصة أو قدرة يستطيع الطفل من خلالها أن يظهر أداءه على مستوى عالٍ أو قدرة على الأداء على مستوى عالٍ ، وقد تكون هذه الموهبة عامة أو خاصة في واحدة من مجالات متعددة ، ولكن يجب على الممارسين أن يدركوا أن صعوبة التعلم يمكن أن تحبط نتائج اختبارات الأداء بالنسبة للموهوبين أكاديمياً ، وبالتالي فإنه يجب تعديل المقاييس حتى تتناسب وآثار صعوبة التعلم عليهم ، وغالباً ما يتوجه الباحث إلى اختبارات الذكاء عند البحث عن دليل على قدرة الطفل أو إمكانياته ، ولكن ذلك قد يشوبه بعض القصور ، حيث لا تظهر هذه الاختبارات الموهوبين ، موهبة الإبداعية ، أو الموهوبين حسابياً (Brody, 1997 : 6) .

ولقد اقترح العديد من الباحثين استخدام اختبارات الذكاء واختبارات الكفاءة والتحصيل ، وترشيحات المعلمين بالإضافة لاختبارات الإبداع لتشخيص قدرات وإمكانيات الموهوب ذو صعوبات التعلم ، وكذلك الملاحظة والمقابلة (Baum, Owen, & Dixon, 1993: 60) .

[library stamp]

٢. دليل على التفاوت بين القدرة والتحصيل :

يجب أن يظهر لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تفاوت بين قدرتهم العالية وتحصيلهم الفصلي في مجال واحد ، وعملية البحث عن دليل لوجود مثل هذا التفاوت هامة جدا للتشخيص ، والسبب في ذلك يرجع إلى أن التحصيل لدى هؤلاء الأطفال بالمقارنة مع تحصيل أقرانهم في نفس السن غالباً ما يصنع صعوبة إلا إذا قورنت بقدرة الطفل ذاته ، ومع أن خاصية التفاوت بين القدرة والتحصيل لا يجب أن تكون الصفة الوحيدة لوصف هؤلاء الأطفال إلا أنه يجب اعتبارها معلومة هامة وأخذها في الاعتبار (Brody, 1997 : 285) .

٣. دليل على وجود عجز :

بالرغم من أن وجود تفاوت بين الاستعداد والتحصيل ضرورة لتشخيص الطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم ، إلا أن هذا التفاوت قد لا يكون دليلاً كافياً لأنه قد يكون راجعاً إلى مسببات أخرى ، وبالمثل فإن التفاوت بين نتائج الاختبارات لا يعني بالضرورة وجود دليل على صعوبة التعلم ، إلا أن وجود دليل على وجود صعوبة التعلم يمكن أن يساعد على التفرقة بين صعوبة التعلم وغيرها من أسباب ضعف أو انخفاض التحصيل Under Achievement ، ومن المهم جداً تحديد أسباب المشكلة التعليمية لدى الطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم فبدون معرفة السبب سيكون من الصعب جداً تقسيم الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية إلى أطفال ذوي صعوبات تعلم أو ذوي مشاكل في التقدم المعرفي والتعليمي (Adelman, 1992 : 19) .

ونجد أن كلا من السمات الثلاثة السابقة ينبغي أخذها في الاعتبار ، حيث كل منها مكمل للآخر ، ولا يكفي وجود واحدة منها فقط ، بل يجب أن

تظهر الثلاثة مجتمعة لكي يستطيع الفصل بأن هذا الطفل موهوب وذو صعوبات تعلم .

خصائص الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ومواصفاته :

يعد الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فئة رئيسية من الأطفال لم تحظى بعد بالاهتمام الكافي ، ولم يلق الضوء عليها ، الأمر الذي جعلها فئة مجهولة بالنسبة للبعض ، وغامضة بالنسبة للبعض الآخر ، مما جعلها تعاني من عدم القبول والحرمان من تطور قدراتهم العقلية ، وذلك بسبب إهمال الصعوبات التي يعانون منها .

ومن المتوقع أن نجد اختلافاً جوهرياً بين الجهد الأكاديمي المقاس لهؤلاء الأفراد وبين أدائهم الحقيقي داخل الفصل الدراسي ، ولكي يبلغ هؤلاء الأطفال أقصى أداء ممكن يتناسب مع قدراتهم لابد أن نلاحظ قواهم العقلية والطبيعية في نفس الوقت ، وذلك بجانب الصعوبات التي يواجهونها والمقاسة والمصنفة جيداً (Wilard, 1999 : 6) .

إن الأطفال أو الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كثيراً ما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عاجزون عن التحصيل في المجالات الأكاديمية مما يزيد من رغبتهم في تجنب المهام المدرسية وهو يشعرون بالخجل ويرون أنهم أقل فاعلية في المدرسة ، وكثيراً ما يصيبهم اليأس لأنه مع حماسهم وقدراتهم العالية في بعض المجالات إلا أنهم يقابلون بالفشل في المدرسة ، ويعرضهم ذلك إلى الشعور بعدم التكافؤ نظراً لمستواهم الأكاديمي المنخفض ، كما يشعرون بعدم انتمائهم لزملائهم ، ويميلون إلى الاهتمامات ذات الجوانب الابتكارية ، فلديهم قدرة على التصور السريع ، وتخيل العلاقات والتصميمات ، وفهم التصميمات ، وفهم التعميمات والمجردات ،

وتعتبر بعض المهارات مصدر عجز لهم ، مثل : الترتيب المنطقي ، أو التنظيم ، أو المهارات الدراسية ، ونلاحظ أيضاً أن هواياتهم أو اهتماماتهم الابتكارية ، ومواهبهم تتواجد خارج المدرسة بينما هم في المدرسة ضعيفو الأداء (Beckley, 2000: 3) .

ويميل الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم لأن يكونوا الاستجابة السلوكية المرجاة Delayed Behavioral Response في العديد من المجالات وخاصة المجال الأكاديمي ، ويبدو أنهم يعطون قدراً كبيراً من التفكير للسلوك الذي يبدو عادياً ، أو أوتوماتيكياً ، ودائماً ما يكونون في حاجة إلى أن يفكروا ملياً ، ويبدو أن ذلك يساعدهم كميكانيزم دفاعي ، ومعظمهم يبدو فاشلاً من وجهة نظر المعلمين ، وكذلك الوالدين لذلك فنحن نجد أن بطئ رد الفعل هو تكنيك للحد من الفشل أو لضمان النجاح ، وذلك للأسف قد يسبب الإخفاق الأكاديمي ، حيث أن المواد الأكاديمية لا تحتاج لهذا البطء في رد الفعل ، والذي يسبب الحصول على درجات منخفضة (Daniels, 1983: 9) .

وعموماً فإن هؤلاء الأطفال يمكن أن يلاحظ لديهم :

- نقص في اللغة .
- نقص في سرعة رد الفعل وخاصة في مجالات اللغة .
- الجمود وعدم المرونة في التفاعل مع المواقف والمشكلات .
- صعوبة في التعامل مع المواقف التي تبعد عن تصوراتهم الشخصية .
- استخدام ميكانيزمات الدافع بكثرة .

إن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبة التعلم يعانون صراعاً نفسياً كبيراً ، وينبع ذلك من رغبتهم في بلوغ الكمال ، وقد كشفت العديد من

الدراسات عن أنهم مضطربون عاطفياً وتعساء بشكل عام ، وذلك بسبب إحباطاتهم ، وجميعهم تسيطر عليهم فكرة أنه لا يمكنهم توظيف عقلهم ، أو جسدهم ، أو كليهما معاً في القيام بما يريدون عمله ، كما أنهم يمرون بصراع بين رغبتهم في الاستقلال وشعورهم بالاعتماد على الغير بسبب صعوبة تعلمهم أو الصراع بين التطلعات الكبيرة والتوقعات الصغيرة التي ينتظرها منهم الآخرون ، ويشيع لديهم تدني مفهوم الذات Low self Concept مما يسبب الاستياء والغضب ، ويؤثر بدوره على السلوك والعلاقات مع الآخرين وأفراد الأسرة ، وعند التخطيط للتدخل لهم لا يجب إغفال الاستشارة النفسية لتلبية حاجاتهم النفسية بل وحاجاتهم العاطفية أيضاً (Hishinuma, 1993: 31) .

وغالباً ما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى المرونة فهم يميلون إلى تعليم بطرق معينة ، وإلى استخدام إجراءات معينة يلتزمون بها ، ومن الصعب عليهم تقبل غيرها بل ومن المثير لأعصابهم أيضاً ، فهم محبون للقواعد واللوائح والأنظمة (Daniels, 1983 : 10) .

ويحتاج الأطفال الموهوبون ذو صعوبات التعلم إلى فهم هذه التركيبة لديهم ، وتأثير وجودها عليهم ، فهم معرضون لتكوين مفاهيم سلبية عن الذات كنتيجة للإحباط لعدم قدرتهم على إتمام مهام بسيطة بنجاح بالرغم من تفكيرهم عالي المستوى الذي يسمح لهم برؤية نظرة الغير لهم على أنهم فاشلون وذوو شخصيات غير مكتملة ، وعندئذ يقارنون بينهم وبين أقرانهم ويقيمون عملهم مقارنة بالآخرين ويعانون من الشعور بالذنب كنتيجة لذلك ، ونتيجة لكثرة توجيهات الآخرين لهم للعمل بشكل أفضل سواء الآباء أو المعلمين (Conover, 1996 : 35) .

مفهوم الذات :

يعتبر مفهوم الذات معبراً عن الإدراك الحسي للفرد عن ذاته ، وهذا المفهوم يتأثر كثيراً بالبيئة الاجتماعية ونجاح الطفل وفشله ، والأطفال يوظفون الأفراد المحيطين بهم في البيئة كمجموعات مقارنة لكي يضعوا قيمة أو ثمناً لأنفسهم وذواتهم ، وقد ذكرت العديد من الدراسات أن الأطفال الموهوبين لديهم مفهوم للذات أعلى من غيرهم من غير الموهوبين ، وقد أظهرت الدراسات أيضاً أن نسبة الذكاء (IQ) العالية ارتبطت بمفهوم الذات الإيجابي ، كما ارتبطت أيضاً بالعقلانية (Baldwin, 1994 : 37) .

وبالرغم من عدم وجود فروق دالة في مفهوم الذات لدى الموهوبين المتفوقين والموهوبين ضعاف التحصيل إلا أن هناك فروقاً ذات دلالة سلبية في طريقة الشعور لدى ضعاف التحصيل ، مع وضع المدرسة والحالة العقلية في الاعتبار ، كما وجدت علاقات إيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي ، والذي فسره البعض بأن النجاح الأكاديمي يشعر الفرد أيضاً بالرضا عن النفس ، وشيء من الزهو بالذات والثقة في الإنجازات (Emrick, 1992: 142) .

وقد ذكر (Hoge and Renzulli, 1991: 138) من خلال بحث للدراسات السابقة عن مفهوم الذات ، وعن الطفل الموهوب أنه من خلال نتائج الأبحاث فقد كان هناك تنوع في الدراسات والنتائج وملخصها :

١. إن المقارنة الرئيسة أو المباشرة للأطفال الموهوبين والغير موهوبين أظهرت أن الأطفال الموهوبين كمجموعة لم يظهروا عجزاً أساسياً .

٢. بعض الدلائل غير المباشرة أظهرت أن تسمية الطفل الموهوب لها تأثير إيجابي على مفهوم الذات .

٣. إن الانتقال بالطفل من الفصل العادي إلى فصول العباقرة أو فصول الموهوبين سوف يكون له تأثير سلبي على مفهوم الذات .

وقد ذكرت (Willard, 1999: 7) مجموعة من الصفات والخصائص الخاصة بالطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم ، وهي :

١. قدرة عقلانية مجردة عالية .
٢. قدرة حسابية جيدة أحياناً .
٣. مفاهيم مكانية جيدة وذاكرة بصرية حادة .
٤. مصطلحات لغوية متقدمة .
٥. روح – مرح – أو دعابة عالية .
٦. خيال عالٍ وابتكارية فذة .
٧. يتمتع ببعد نظر .
٨. قدرات استثنائية في الرسم أو الفنون أو الموسيقى أو العلوم .
٩. قدرة على حل المشكلات وإيجاد الحلول.
١٠. صعوبة في تنظيم الذاكرة أو الحساب أو التهجي أو الصوتيات .
١١. حساسية شديدة .
١٢. غير منظم ، فوضوي .
١٣. قدرة على الإتقان .
١٤. القدرة على فهم الاستعارة ، التشبيه ، الهجاء .
١٥. فهم الأنظمة المعقدة .
١٦. التوقعات الغير منطقية الخاصة بالذات.
١٧. الفشل في إكمال الواجبات.

١٨.صعوبة في القيام بالمهام المتتابعة .
١٩.تعدد مجالات اهتماماته .

إن صراع هؤلاء الأطفال لكي يتفهموا مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم ، ويتعاملوا معها ، ربما يقود إلى رد فعل عنيف ، فلكي يدرك هذا الطفل أنه متميز في إدراك المفاهيم والمعارف عن زملائه ، ولكنه يتأخر عنهم في قدرته على المعالجة ، والانتباه ، والتركيز ، أو الإدراك الحسي ، فلابد أن يصاب بالاضطراب والشك في الذات ، مما يسهم في تدني اعتبار الذات لديه (Baldwin, 1994: 5) .

وبالإضافة إلى كل ما سبق فإن هؤلاء الأطفال غالباً ما يستخدمون قدراتهم العقلية للتغلب على الصعوبة ، وربما يستخدمون هذا الاستثناء المزدوج لكي تظهر الصعوبات أقل حدة ، حيث يستخدم هذا الطفل ذكاءه ليتعامل مع العالم المحيط به وجهوده المبذولة في سبيل ذلك ربما تعوق التعبير عن الموهبة .

أما (Silverman, 1997(A): 285) فقد أشارت إلى الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم بأنه ذلك الطفل الذي يكون لديه :

١. ذكاء فوق المتوسط .
٢. قدرة لفظية عالية مع بناء لغوي معقد .
٣. مهارات متقدمة في حل المشكلات .
٤. تفكير مبتكر منتج .
٥. درجة عالية من الفضول والاستعلام عن كل ما يحيط به .
٦. اهتمامات متعددة في شتى مجالات المعرفة .
٧. حساسية شديدة ومرح .

وتضيف (Silverman, 1994: 11) أنه يمكن أيضاً أن يظهروا بعض السمات الآتية التي تكون بمثابة عوائق للنجاح المدرسي وهي :

١. مستوى أداء دون المتوسط في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية .
٢. صعوبة في الأنشطة الحركية الأساسية والثانوية ومهارات التنظيم والإحساس والإدراك البصري والسمعي .
٣. عدم الانتباه ، الشرود ، النشاط الزائد .
٤. السلوك غير المرن .
٥. المقاومة الشديدة لبناء الفصل المدرسي التقليدي .

وهناك مجالات متعددة تظهر فيها علامات الموهبة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل : اللغة الشفهية ، مهارات حل المشكلات ، الفضول والرغبة في المعرفة ، ولذلك فهناك حاجة ماسة لتطوير قوائم المتابعة التي توضح سلوكيات هؤلاء الأطفال (Conover, 1996: 32) .

وهناك بعض نقاط الضعف ونقاط القوة التي تلاحظ كثيراً ، وتكون متكررة عن غيرها في هؤلاء الأطفال ، وهي :

نقاط الضعف : رداءة الخط اليدوي ، ضعف التهجي ، ضعف القدرة التنظيمية ، صعوبة في توظيف استراتيجيات النظم لحل المشكلات .

نقاط القوة : التحدث ، الفهم ، التعرف على العلاقات ، الحصيلة اللغوية ، مساحة عريضة من المعلومات في موضوعات مختلفة ، مهارات الملاحظة .

وعامة فإن كل من العمليات العقلية والتفكير لا يكون بها خلل ولكن ميكانيزمات القراءة والكتابة والحساب ، والمهام الأكاديمية هي التي

قد تعاني من الخلل ، ولكي نتعرف هذه الفئة ينبغي أن نضع في الاعتبار القياس العميق لكل نقاط الضعف والقوة (Maker, 2000: 3) .

تصنيف الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

إن الأطفال ذوي الاستثناء المزدوج غالباً ما يوصفون بأنهم أطفال أذكياء ، ولكن لديهم مشاكل مدرسية ، وكثيراً ما يتخيل هؤلاء الأطفال أن المهام التعليمية سهلة ويكونون على غير استعداد لمواجهة الصعوبات التي تظهر عند قيامهم بنشاطات في مجال الصعوبات التي تعاني منها ، مما يؤدي إلى الإحباط والتوتر والخوف الذي يتطور في النهاية ليصبح دفاعياً ، وبسبب هذا الإحباط يصبح هؤلاء الأطفال عدوانيين ، ومهملين ، وفي كثير من الأحيان عاجزين عن أداء مهامهم ، كما يكونون مصدر إزعاج للفصل ، وقد يظهر لديهم عجز في المهام التي تتطلب التذكر ، أو القدرات الإدراكية ، وفي المجالات الأخرى تتماثل قدراتهم وصفاتهم التعليمية مع الأطفال ذوي القدرات العالية ، فقد يتفقون مثلاً في المهام التي تشتمل على التفكير المجرد وحل المشكلات (Beckley, 2000 : 4) .

إن الكثير من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لم يتم تشخيصهم وكفاية احتياجاتهم مما يمثل خطورة شديدة على هذه الفئة ، فبسبب عدم التشخيص فإن هذه الفئة لا تلقى العناية المثلى ، ولا تقدم لها البرامج المناسبة لحاجاتهم التعليمية مما يجعلهم يسقطون من النظام التعليمي .

وهناك بعض الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم موهوبون ومع ذلك يعانون من بعض الصعوبات في المدرسة ، وكثيراً ما يعتبرون قليلي التحصيل . والعديد من هؤلاء الأطفال يصنفون بطريقة عادية ، وكثيراً ما يتم إهمالهم أو إغفالهم بسبب إجراءات التشخيص التي لا تتعرف إلا على

الأطفال ذوي صعوبات التعلم الحادة ، وقد يرجع تحصيلهم الضعيف إلى عدم الثقة بالنفس أو عدم وجود الحافز ، أو إلى الكسل ، وبالتالي لا يبدأون في التخلف الواضح عن زملائهم إلا بعد عدة سنوات ، عندما يتقدم صفهم الدراسي ، وتصبح المدرسة جدية بالنسبة لهم ، ويبدأون في الصعوبات الأكاديمية ، وعندها فقط يبدأ المعنيون باعتبار هذا الطفل ذي صعوبة التعلم ، والبعض الآخر من هؤلاء الأطفال يكونون قد سبق تشخيصهم على أنهم يعانون من صعوبة تعلم ، ولكن قدراتهم الاستثنائية لم تتمَ ، أو لم تلاحظ من قبل ، وتتسبب أساليب التقييم غير الملائمة ، أو اختبارات الذكاء في عدم تقدير قدراتهم العقلية ، وللأسف فإن أول ما يلفت النظر إلى هؤلاء الأطفال هو ما لا يستطيعون عمله بدلاً من الموهبة التي يظهرونها (Beckley, 2000 : 5) .

إن الأبحاث الحديثة في كلا المجالين – الموهبة ، وصعوبة التعلم – نبهت المتخصصين لاحتمالية أن كل من السلوكيات المصاحبة لهما يمكن أن تتواجد في آن واحد .

إن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يبدون مواهب فائقة ، أو قوى في بعض المجالات بينما تظهر لديهم مواطن ضعف في مجالات أخرى ، وقد أمكن تصنيف هؤلاء الأطفال إلى ثلاثة فئات رئيسة هي :

١. أطفال موهوبون مشخصون لديهم صعوبات تعلم حادة :

يمكن تميز هذه الفئة بسهولة على أنها موهبة نظراً لحصولها على مستويات عالية ، أو درجات كبيرة في اختبارات الذكاء ، ولكن مع تقدمهم في العمر تزداد الفجوة بين أدائهم الحقيقي ، وبين الأداء المتوقع ، وقد يذهل مثل هؤلاء الأطفال معلميهم بقدراتهم التعليمية بينما تتناقض صورة

أدائهم الكتابي أو خط اليد مع ذلك تماماً ، وقد يكونون في بعض الأحيان كثيري النسيان ، ومشوشين ، وعندما يزداد كم الواجبات الكتابية ، والتركيز على القراءة يجد البعض صعوبة في الإجادة ، لذلك فإن تحديد صعوبة التعلم ، وتشخيصها يساعد الأطفال على فهم أسباب معاناتهم من الصعوبات الأكاديمية ، وكذلك يمكن للمتخصصين تقديم استراتيجيات ووسائل بديلة تساعدهم على التعامل مع هذه الازدواجية في السلوكيات التعليمية .

٢. أطفال غير مشخصين لديهم صعوبات تعلم قد تكون مستترة تحت ستار الأداء العادي وموهوبين :

هؤلاء الأطفال قد يكونون غير ملحوظين بالمرة حيث يكافح هؤلاء الأطفال للبقاء في مستوى المرحلة التي ينتسبون إليها ، وفي الحقيقة فإن موهبتهم تغطي صعوبة التعلم لديهم ، وتغطي صعوبة التعلم موهبتهم في نفس الوقت ، وغالباً ما تكون هناك صعوبة في إيجاد مثل هؤلاء الأطفال لأنهم لا يظهرون احتياجاً إلى عناية خاصة ، وذلك لسلوكهم الاستثنائي ، فقد تظهر قدراتهم ومواهبهم في بعض المجالات ، أو يتم حثها من قبل معلم واع يستخدم طريقة مبتكرة في التعليم .

٣. أطفال مشخصون بصعوبات تعلم وهم أيضاً موهوبون :

يتم اكتشاف هؤلاء الأطفال من بين الأطفال الذين سبق تشخيصهم بصعوبات التعلم ، ويتم ملاحظتهم في البداية بسبب ما لا يستطيعون عمله ، وليس بسبب مواهبهم التي يظهرونها ، ويركز كل من المعلمين وأولياء الأمور على المشكلة بينما يوجه اهتمام ضئيل جداً لمواطن القوة أو اهتمامات الطفل بدلاً من استخدامها لعلاج نقاط الضعف .

ولأن هؤلاء الأطفال حساسون وأذكياء فهم في الحقيقة أكثر وعياً بالصعوبات التعليمية لديهم والأكثر من ذلك أنهم يميلون إلى تعميم إحساسهم بالفشل الأكاديمي وتحويله إلى إحساس شامل بالقصور ، ومع مرور الوقت تفوق هذه الأحاسيس المتشائمة أي شعور إيجابي لديهم . (Baum, 1990 : 5-6)

وتعد عملية التعرف على الأطفال في هذه الفئات المختلفة أمراً صعباً ، وذلك لأن صعوبات التعلم تحتاج إلى دليل لمستوى التحصيل الضعيف ، ويستطيع الأطفال الموهوبون أن يعوضوا مشاكلهم التعليمية ، ونادراً ما تكتشف صعوبات التعلم إلا عندما تظهر لديهم مشكلات سلوكية.

وهناك فريق آخر من هؤلاء الأطفال لا تقدم لهم خدمات كافية ، ويدرجون في فصول عادية ، ويتم اعتبارهم غير مستحقين للخدمات التي تقدم لفئة الموهوبين ، أو لفئة ذوي صعوبات التعلم ، كما يبدو هؤلاء كما لو كانوا يملكون قدرات عادية ، وذلك لأن قدراتهم ونواحي عجزهم تحجب بعضها البعض ، فهم يواكبون مستواهم الدراسي ، ولكن للأسف لا يؤدون بما يتوافق مع قدراتهم الحقيقية (Beckley, 2000 : 2) .

البرامج الخاصة بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

إن الإهمال التربوي للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمنع العديد منهم من المساهمة في المجتمع والعالم المحيط كأفراد يمكنهم المشاركة بفاعلية .

وحتى الآن لا يوجد برامج خاصة بهذه الفئة حيث أنهم لم يتلقوا الاهتمام الكامل بعد وذلك للعديد من الأسباب منها ندرة وجود المعلمين

المدربين تدريباً كافياً لمواجهة احتياجات هذه الفئة ، وكذلك لقصور البرامج الموجهة لهم (Brody, 1997 : 284) .

ومن الجدير بالذكر أن ضعف البرامج التي توجه إلى هذه الفئة ، أو جمودها أو قلة عددها يؤدي إلى إهدار طاقاتهم وتفاقم مشكلاتهم التعليمية وانطفاء مواهبهم .

لقد وجد العديد من المربين المهتمين بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن الكثير من هؤلاء الأطفال يجب أن يتلقوا خدماتهم التعليمية خلال فترة من اليوم الدراسي على يد معلم ذي علم باحتياجاتهم الأكاديمية ، والاجتماعية ، والنفسية ، ومع أقران من نفس فئتهم يشاركونهم تميزهم المزدوج (Brody, 1997 : 284) .

والمعلمون في حاجة ماسة إلى المساعدة على تطوير المناهج لكي تفي بالاحتياجات المتنوعة لهؤلاء الأطفال ، فهناك حاجة ماسة إلى توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد على تنمية المواهب والقدرات ، والحث على التفكير المجرد والإبداع (Conver, 1996 : 36) .

وأضاف كل من (Baum, Owen, & Dixon, 1993: 61) أنه عند التخطيط لأي برنامج تعليمي يجب أن يركز على المخاطبة الأولية لاحتياجات كل طفل على حدة ، فلكل طفل الحق في أن يتلقى برنامجاً فردياً قائماً على الوفاء باحتياجاته ، ومراعاة اهتماماته ، ومواطن القوة لديه ، كما ينبغي التحدث مع والدي الطفل ، ومعرفة مدى ما يتوقعونه من الطفل وللطفل .

وكذلك ينبغي العمل على تنمية ثقة الطفل بنفسه عند التخطيط لتنمية مواطن القوة لديه ، وكذلك ينبغي منح الطفل الفرصة للاختيار واتخاذ القرارات الخاصة بالبرنامج ، كما يجب أن نبدأ بمستوى الطفل الحالي ، وما هي اهتماماته ، ونبدأ بجوانب الطفل الإيجابية بدلاً من نواحي العجز . (Conover, 1996 : 37)

وفي ضوء طبيعة هؤلاء الأطفال المتفردة والمتباينة ، فإن يمكن تقدير أن كل طفل من هؤلاء الأطفال يمثل حالة أحادية أو متفردة ل، لها حاجات معرفية وانفعالية خاصة ، وعلى ذلك يجب تصميم البرامج التربوية الملائمة لكل هؤلاء الأطفال ، بحيث الأخذ في الاعتبار مل من نقاط القوة ونقاط الضعف ، فتدعم نقاط القوة وتنميها ، وتعالج نقاط الضعف أو نواحي القصور (فتحي الزيات ، ٢٠٠٢ : ٢٨٤-٢٨٥) .

وعلى المعلمين أن يركزوا على التأكيد على ما إذا كان هؤلاء الأطفال يتلقون خدمات ملائمة تحث على الابتكار خلال محاولاتهم لإيجاد الحلول للمشكلات ، وينبغي أن يعملوا جنباً إلى جنب مع معلمي الإعاقة ومعلمي الموهبة ، ومايزال من الصعب على العديد من الناس ليس فقط تقبل وجود مثل هذه الفئة بل وأيضاً الحاجة إلى وجود برامج خاصة بهم ، وبغض النظر عن مكان هؤلاء الأطفال في الفصل أو في الدراسة فإن هناك العديد من المشاكل في الفصل الدراسي وتنظيمه ترجع إلى الطبيعة المتفردة للطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ، فطبيعة مثل هذا الطفل تجعله يعاني من الإحباط ، وينبغي أن يتم العمل معه في استراتيجيات متنوعة ، حتى يتم اكتشاف أيهما أنفع (Maker, 2000 : 3) .

ومن الناحية الأساسية كذلك توفير الدعم للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية الفريدة لهؤلاء الأطفال الذين ينبغي عليهم التعايش مع حقيقة الازدواجية بين ما يستطيعون وما لا يستطيعون عمله ، ومن الجوهري أيضاً تدريب المعلم حتى يستطيع تفهم مواصفات واحتياجات هذا الطفل ، بالإضافة إلى إيجاد الاستراتيجيات التي تسهل عملية التعلم (Brody, 1997 : 285) .

ونجد أن عدم وجود تعريف واضح يبين الصفات الفريدة والإحباطات الخاصة للطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ، وكذلك عدم وجود بروتوكول معين للتشخيص نتج عنه عدم توفر البرامج الخاصة بهذه الفئة داخل النظام المدرسي .

والاستراتيجيات الخاصة بالتعليم وطرقه يمكن أن تساعد على ضمان نجاح هؤلاء الأطفال في أي مكان يبدو ملائماً لهم سواء كان في فصل خاص بالموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم أو أي بيئة أخرى(Baska,1991:265)

وينبغي أن تعتمد مواصفات البرنامج على طبيعة ومدى حدة ضعف الطفل ، وكذلك درجة موهبته ، ولكن مع التركيز على مواطن تفوق الطفل أكثر من نواحي ضعفه ، وبشكل عام فإن حاجة هؤلاء الأطفال ترتكز بشكل أكبر على تنمية مواهبهم ، كما أن استراتيجيات التعلم وطرقه يمكن أن تساعد على ضمان نجاح هؤلاء الأطفال في أي مكان ملائم لهم سواء في فصل الموهوبين ، أو في فصل ذوي صعوبات التعلم (Brody, 1997 : 284) .

ومن المفترض أن يتم إعداد البرنامج الفردي بمجهود جماعي يتضمن الوالدين ، وأخصائي صعوبات التعلم ، ومدرس الفصل العادي ، وأخصائي سيكولوجي ، بالإضافة إلى الطفل أو الطفلة ، كما يتم أخذ مواطن التفوق ، ومواطن الضعف في الاعتبار ، بالإضافة إلى ما هو متاح في

المدرسة ، وينبغي أن تعتمد مواصفات البرنامج على طبيعة ومدى حدة ضعف الطفل ، وكذلك درجة موهبته ، ولكن هناك إجماعاً على ضرورة التركيز على مواطن القوة أكثر من مواطن الضعف ، وبشكل عام تزداد حاجة هؤلاء الأطفال إلى توجيه الاهتمام لهم من حيث تنمية وتطوير مواهبهم أكثر من علاجهم (Baska, 1991 : 266) .

ولكل من الجلسات الفردية والجماعية مزاياه الخاصة ، فالجلسات الجماعية تسمح بمشاهدة ومعرفة حقيقة أن هناك آخرين لديهم مشكلات مماثلة ، ولكن هناك أفراداً يحتاجون إلى عناية أكثر واهتمام بمشكلاتهم أكثر مما يستدعي الجلسات الفردية ، ويمكن للمعلم المتفهم لطبيعة هذا الطفل أن يباشر ذلك ، وكذلك الوالدين لمساعدتهم على فهم كيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال (Hishinuma, 1993 : 31) .

ويحتاج الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى :

١. برامج ذات مستوى عال في مجالات تفوقهم .
٢. تعليمات تطويرية في المواد ذات المستوى العادي لديهم .
٣. تعليم علاجي في مجالات العجز لديهم .
٤. تعليم تكيفي في مجالات العجز (مارتن هنلي ، ٢٠٠١ : ٦٨) .

ويمكن الانتفاع من البرامج والخدمات التي تقدم للأطفال ذوي المستوى المتوسط ، أو الموهوبين ، أو ذوي صعوبات التعلم عن طريق تطوير هذه البرامج إلى برنامج تعليمي فردي للوفاء باحتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (Brody, 1997 : 286) .

وهناك بعض الأساليب التي قد تساعد على ضمان نجاح البرنامج ، مثل : تقسيم المهام الضخمة إلى مهام صغيرة ، وتكون المهام ذات معنى وهدف ، وكذلك من المهم جداً المدح والتدريب مع الأقران ، والأنشطة التي تعتمد على التعاون ، وكذلك استخدام التقنيات ، وخاصة التكنولوجية . (Baum, 1994 : 13)

ولتعزيز الرغبة في التعليم وزيادتها يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال على تحمل المسئولية والحماس للتعلم ، وذلك باستخدام أساليب جديدة ومثيرة بالنسبة لهم ، وتحث على التعلم والاستطلاع ، وكذلك تعويدهم على أساليب التقييم الذاتي ، واستخدام أسلوب التعليم التجريبي معهم ، وتعريفهم بعدد وفير من المعلومات والموضوعات لتشجيعهم على التعلم والحصول على المعلومات من ناحية ، ولزيادة الثقة بالنفس وبالإنجاز من ناحية أخرى .

وذكرت (Brody, 1997 : 285) أن الأطفال الذين يلتحقون ببرامج الموهوبين فقط ، أو برامج الموهوبين وذوي صعوبات التعلم يظهرون مستوى ثقة بالنفس أكثر من هؤلاء الذين يتلقون خدمات مركزة حول صعوبات التعلم .

أهم أنواع البرامج :

*** نموذج اليوم الكامل All Day Model**

أو فصول الاحتواء الذاتي Self Contained Classes :

هو برنامج الوقت الكامل ، والمحور الأساسي فيه هو الفصل المتمركز حول الطفل ، والمنهج الموجه الذي يتحدى الطفل ، ويحث على

التفكير ، ويتركز على نمو الطفل الاجتماعي والعاطفي ، كما يعتمد على المعلم الموهوب الحساس والتدريس الخاص بالمهارات الأساسية للأفراد .

ونموذج اليوم الكامل يتم فيه تشخيص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بدرجات متفاوتة من صعوبات التعلم ، وإعداد فصل خاص للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الحادة ، بينما يتلقى ذوو صعوبات التعلم المعتدلة والمتوسطة خدمات من نوع آخر ، وقد وجد أن فصول الاحتواء الذاتي Self Contained Classes تقدم مزايا التعليم المتميز حيث إنها تلغي عملية الانتقال من فصل إلى فصل ، والتي تظهر كلما تقدم الخدمات في مزيج من الفصول المخصصة لكل من الموهوبين وذوي صعوبات التعلم ، ويجب أن تخاطب هذه البرامج موضوعات ذات علاقة بتنمية الدافع الذاتي ، وتنمية الدافع للتعلم ، كما تهتم وبنفس القدر بالتعليم الفردي ، وذلك لتعزيز التحصيل الأكاديمي . (Brody, 1997 : 282-284)

ذُكِرَ أن الأطفال يستفيدون أكثر من برامج الاحتواء الذاتي ؛ لأن وجودهم مع من يعانون من نفس المشكلة يتيح لهم فرصة التفاعل ، كما ينمي ثقتهم في أنفسهم وفي إنجازاتهم (Whitmore,J.R.,1989:11)

*** نموذج البرنامج الوقتي Part time Model :**

وهو عبارة عن برنامج يأتي فيه الأطفال مع معلم مدرب لمدة يوم في الأسبوع ، وقد تزداد المدة لتصبح من ساعة إلى ثلاث ساعات في اليوم لمدة أربعة أيام في الأسبوع ، وقد ذكر مؤسسوا هذا البرنامج أنه يسمح للمعلم أن يعطي وقتاً أطول للطفل للعمل معه ، ويمد بالدعم لمعلم الفصل العادي ، ويلغي حاجة الطفل إلى الاستعانة بمعلم يعرف المصادر

الخاصة بذوي صعوبات التعلم مما يقلل من عدد المعلمين الذين يتفاعلون مع الطفل يومياً (Udall, A.J. & Maker, C.J., 1983 : 239) .

كما أن هناك وجهة نظر أخرى ، وهي اختيار آخر بالنسبة لهذه الفئة ، وهي (نظام استخدام الحجرة لبعض الوقت) Part Time Room أي أن يتم نقل الطفل من فصله إلى فصول خاصة خلال فترة اليوم الدراسي فقط ، وبعدها يعود مرة أخرى إلى فصله العادي (Nielsen, Higgins, 1994 : 36) .

*** برنامج غرفة المصادر Resource Room :**

يتعامل فيه الطفل مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر لمدة أربعة أيام ، وفي اليوم الخامس ينضم إليهم معلم الموهوبين ليمدهم بالأنشطة الإثرائية ، وبعد فترة حوالي أربعة أسابيع من الإثراء ينضم الأطفال الموهوبين في مجال ما مع موجه لمدة أربعة شهور مرة في الأسبوع .

وحتى الآن لم يتم التوصل إلى الحل الأمثل لمواجهة الاحتياجات التعليمية للطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ، إلا أن هناك شبه اتفاق على أهمية أن تعتمد البرامج على التركيز على جوانب القوة لدى الطفل ، وأن تتضمن المشاركة بين كل من المعلمين (معلم الفصل ، معلم الموهوبين ، معلم صعوبات التعلم) والوالدين والطفل نفسه .

ويظل من غير الواضح أيضاً حتى الآن ما إذا كان هناك إمكانية لخدمة فريق متباين مثل هذا داخل بيئة تعليمية واحدة أم لا ، فهناك بعض المشاكل التي تتعلق بالوفاء باحتياجاتهم داخل الفصول العادية ، وكذلك فإنه وإذا لم يدرك معلم الفصل العادي الفروق الفردية لدى الطفل

الموهوب ذو صعوبات التعلم ، فإن هذا الطفل لن يستطيع الحصول على فرصة تعلم ملائمة ، كما ينبغي ألاّ يفوت المعلم أن كل من الموهبة وصعوبة التعلم تخفي بعضها البعض (Brody, 1997 : 284) .

ويحتاج الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فرصاً لكي يتفاعلوا مع آخرين ممن لهم نفس الموهبة ونفس الصعوبات ، حيث أن وضعهم في فصول ذات صعوبات التعلم لا يتيح لهم الفرص الكافية للتفكير على المستوى العالي ، كما أن وضعهم في فصول الموهوبين قد يؤدي إلى تفاقم المشاعر السلبية التي يعانون منها عندما يعمل الطفل الموهوب في مجال يعجز الموهوب ذو صعوبات التعلم عن العمل فيه ، أما في إطار الفصل العادي ، ومع وجود احتياجات عديدة ومختلفة ، فيجب مساعدة هؤلاء الأطفال على تنمية قدراتهم ، ومهاراتهم ، وشعورهم بالأنا ، وتكوين فكرة إيجابية عن الذات ، كما تكون لديهم قدرة على الافتخار بإظهار قدراتهم على التعلم ، وإثبات أن الطالب الموهوب ذي صعوبة التعلم لديه القدرة على التحصيل (Conover, 1996 : 36) .

وتركز الخدمات التي تقدم للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على المساعدة على علاج جوانب الضعف ، ويمكن أن يحدث ذلك في الفصل العادي ، أو في غرفة المصادر Resource Room ويمكن أن يستفيد هؤلاء الأطفال من قضاء بعض الوقت مع متخصص في تقديم الاستراتيجيات العلاجية ، غير أن غرفة المصادر إذا لم تكن مزودة بالمثيرات العقلية الكافية ومراعية لسن الطفل ، ومدى حدة الصعوبة التي يعاني منها فلن تكون مجدية (Baum,Owen,&Dixon1993:60-61).

وقد أضاف (Nielsen, Higgins et al., 1994 : 37) نموذجين آخرين للبرامج التي يمكن أن تقدم للطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم ، مثل :

*** نموذج الإثراء المتسع بالمدرسة School Wide Enrichment Model**

وهو برنامج يشجع الأطفال على التعمق في مشروعات ذات علاقة بموضوعات من اختيارهم في فصل خاص بهم ، وعلى المعلم أن يستخدم استراتيجيات تعويضية لتعويض جوانب الضعف .

*** نموذج المتعلم الاستقلالي Autonomous Learner Model**

وهو يقدم دعماً وتقوية للأطفال في جو يساعد على دعم الذات ، ومعد خصيصاً لدعم وتقوية وتطوير قدرات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ونجد مما سبق أن هناك اتفاق على ضرورة توفير مجموعة متنوعة من كل ما سبق (الفصل العام ، فصل الموهوبين ، غرفة المصادر Resource Room ، فصل خاص بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) ، وتقديم خدمات متنوعة وبرنامج يشمل كل ما سبق ، ومراعاة ضرورة عمل دورات دراسية سريعة، وتوجيه فردي ، وتوجيه جماعي ، وذلك لكي نلبي احتياجات هذه الفئة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية على حد سواء .

وجدير بالذكر أنه بمجرد ملاحظة الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم (GLD) والتعرف عليه ينبغي فوراً وضع برنامج من برامج التربية الخاصة لمواجهة احتياجات هذه الفئة ، وينبغي التركيز على اتجاهات التدريس المتنوعة ، وتسكين هؤلاء الأطفال في المكان الملائم.لهم دراسياً

وتربوياً ، والتخطيط لهم ، وكذلك وضع المناهج التعليمية الخاصة بهم والتي تتناسب وحاجاتهم وقدراتهم الخاصة ، وتجهيز كافة الأدوات اللازمة لذلك .

ونظراً لقلة مصادفة هذه الفئة أو لقلة عددها فإن المعلمين اقترحوا بعض الحلول التي يمكن أن تكون موجودة في البناء المدرسي ، فمثلاً : معلم غرفة المصادر الخاصة بصعوبات التعلم يمكن أن تزود بالوسائل الإيضاحية التي تؤكد على الإثراء والمشروعات المبتكرة ، وكذلك معلم غرفة المصادر الخاصة بالموهوبين يمكنه أيضاً أن يوائم طريقة تدريسية لتلائم اختلاف طرق التعلم للطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم ، وبالرغم من أن لكل من هاذين البديلين أهلية وجدارة خاصة ، فإن الباحثين ذكروا أيضاً أن سحب الطفل من الفصل الدراسي العادي ربما يسبب مشكلة بسبب الصعوبات التنظيمية للطفل وعدم قدرته على التأقلم في الاستمرار في العمل مع فصله الدراسي العادي (Baldwin, 1994 : 25) .

أما بالنسبة لنموذج اليوم الكامل ، فصل الاحتواء الذاتي فإن هذا النموذج يضع الطفل أو الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم جنباً إلى جنب مع المعلم الذي يحاول فهم السمات الشخصية والاحتياجات الخاصة لهذا الطفل والمدرس مسئول عن جميع البرامج الأكاديمية التي تتضمن الوسائل الإيضاحية والإثراء مما يخفف من وطأة الضغط الواقع على الطفل عندما يقارن نفسه بزملائه والضغط الواقع على المعلم من جراء شعور هذا الطفل بالإحباط وتدني اعتبار الذات (Silverman, 1997(A): 286) .

وفيما يلي موجز لأهم الأهداف التي يجب أن تتضمن داخل أي برنامج للطفل الموهوب ذو صعوبة التعلم (GLD) :

١. أن يزود الطفل بمغزى الخبرات التعليمية التي تعمل على مواجهة الاحتياجات الشخصية لهذا الطفل وتنمي قدراته .
٢. أن يزود الأطفال بالفرص لكي يتعلموا وتنمي ثقتهم في أنفسهم كمتعلمين وكأفراد إنسانيين .
٣. أن يعد الأطفال للانتقال ثانية والعودة إلى الفصول العادية ، أو فصول الموهوبين ، كما هو مأمول ومحتمل من خلال خبراتهم في فصول الاحتواء الذاتي أو غرفة المصادر أو أي برنامج آخر .

ولكي نستطيع تقييم أي برنامج خاص بالأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ينبغي أن نضع عدداً من الأسئلة ونحصل على إجابتها لتعرف مدى فاعلية البرنامج منها :

- هل يستفيد الأطفال أكاديمياً وعاطفياً من إدراجهم في هذا البرنامج ؟
- هل المنهج الإثرائي والتشديد على نقاط القوة يساعد الأطفال لكي يتعاملوا مع نواحي الضعف ؟ ووسائل العلاج المطلوبة ؟
- هل الأطفال الذين تم ملاحظتهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين يتلقون البرنامج ولديهم خبرات تعليمية إيجابية ومفهوم ذات سوي ؟ (Supplee, P. L., 1990 : 65)

وبعد مراجعة الدراسات حول برامج ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (GLD) وجد أن العديد من العلماء قد اقترحوا التعاون بين الخدمات المتنوعة والبرامج المتنوعة لما ينتجه ذلك من زيادة السعة العقلية للأطفال ، وتنوع الخبرات وقد اقترح العديد من المختصين ومعلمي الموهوبين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم ضرورة العمل معاً نحو برنامج ناجح يتضمن كافة التكنيكات وضرورة وجود فريق عمل كامل متعدد التنظيم وبشكل عام أكدوا

على أهمية التدريس التعاوني ، وضرورة تواجد المنهج الإثرائي ، وضرورة الدعم العاطفي والاجتماعي لهذا الطفل حتى نتيح له فرصة زيادة كفاءة التحصيل الأكاديمي ، وتنمية مواهبه وحمايتها من الانطفاء وذلك كله يتأتى عن طريق التأكيد على نقاط القوة بدلاً من نواحي العجز .

رابعاً : تعقيب :

إن ميدان صعوبات التعلم يعد ميداناً حديثاً نسبياً بالمقارنة مع ميادين وحالات التربية الخاصة الأخرى ، ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر نتيجة صعوبات جوهرية في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع ، والقراءة ، والكتابة ، القدرات الرياضية . وتعتبر هذه الاضطرابات داخلية في الفرد ونتيجة وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، وليس ناتجة عن تأثير إعاقات أخرى بصورة مباشرة ، أو تخلف عقلي ، أو اضطراب انفعالي وغير متأثر بعوامل بيئية .

وهناك العديد من العوامل التي تسهم في صعوبات التعلم ، والتي اختلف العلماء على تحديدها ، وكان من أهم العوامل التي اتفق العديد من العلماء على أهميتها :

١. العوامل الفردية ، والتي تتعلق بالفرد وخصائصه مثل : الغدد ، الوراثة ، الخلقة ، العوامل الكيميائية ، أو المرضية ، أو الوراثية .
٢. العوامل البيئية ، وهي التي تتعلق ببيئة الفرد ، سواء بيئة جغرافية ، أو بيولوجية ، أو اجتماعية ، أو ثقافية .

وميدان صعوبات التعلم يحتاج بالطبع لمزيد من الدراسات والتصنيفات لكونه مجالاً حديثاً نسبياً بين باقي مجالات التربية الخاصة . وقد تم تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين :

١) صعوبات نمائية ، وتنقسم إلى :
   أ. أولية الانتباه : الذاكرة ، والإدراك .
   ب. ثانوية التفكير : اللغة الشفوية .
٢) صعوبات أكاديمية وتنقسم إلى :
   أ. القراءة .
   ب. الكتابة .
   ج. التهجي ، التعبير الكتابي .
   د. الحساب .

وقد وجد أنه عند التخطيط لعلاج صعوبات التعلم ينبغي وجود فريق تقييم متخصص ، يتعرف على الأطفال ذوي الأداء المنخفض ، ويصف سلوكه ويلاحظه ، ويجري له تقييماً قبل البدء في التخطيط للبرنامج العلاجي ، وبعدها يتم التخطيط للبرنامج .

وينبغي أن تعتمد هذه البرامج أساساً على علاج هذه الفئة ، والكشف عن أسباب الصعوبات ومحاولة علاجها في بداية الأمر قبل تفاقم الحالة وتتحول من صعوبات نمائية إلى صعوبات أكاديمية .

كما أن هناك أطفال يعانون من صعوبات تعلم ، وهناك أيضاً فئة الموهوبين من الأطفال . والموهوبون في أي مكان هم ثروة بشرية ينبغي أن تحظى بالتقدير والاهتمام والمراعاة ، لما يقدمونه للبشرية من تقدم وإنجازات ينبغي أن تقدر .

والموهوب قد يكون صاحب موهبة واحدة ، أو متعدد المواهب ، ويمكن أن تظهر الموهبة في أي مجال من المجالات التالية : التفكير الابتكاري ، الموهبة الفنية ، الاستعداد الحسحركي ، القدرة العقلية العامة .

والموهوبين في كل دولة يعتبرون من كنوز هذه الدولة ، والواجب على القائمين الاعتناء بهم ، وتقدير موهبتهم ، ومحاولة إثرائها وتصنيفهم ، ومعرفة سماتهم وصفاتهم المشتركة والمنفردة على حد سواء .

ويمتاز هؤلاء الموهوبين بالعديد من السمات والخصائص التي أمكن التعرف على أهمها . فالطفل الموهوب دائماً ما يكون محباً للاستطلاع ، وتعدد اهتماماته وهواياته ، وحساس ، ويمتاز بروح الفكاهة والمرح ، ويميل للعمل بمفرده ، وغالباً ما يميل لمصادقة الكبار .

والتعرف المبكر على الموهبة لا يعد أمراً سهلاً ، ولابد من الملاحظة المستمرة والدقيقة للأطفال ، لاكتشاف مواهب الأطفال . وللأسرة دوراً بارزاً في اكتشاف مواهب الأطفال ، فهي البيئة الأولى التي تظهر فيها الموهبة ، ولذلك فإن للآباء والأمهات الدور الرئيس في هذا الكشف المبكر ، وإذا كان دور الأسرة شديد الأهمية في هذا الاكتشاف باعتبارها البيئة الأولى للطفل ، فإن لمدرسة أيضاً دوراً بارزاً في اكتشاف الموهبة أيضاً من ناحية ، ورعايتها وتنميتها من ناحية أخرى ، ففي المدرسة تتوافر الإمكانيات بصورة أكثر ، والوسائل لشكل أكبر، فالمعلم هو الذي يوفر الخامات ، وينتهز فرص المناسبات التي يعرض فيها الأطفال مواهبهم ، كما أنه يتيح للطفل متسع من الوقت ليعمل ما بوسعه ، ويكتشف البيئة من حوله . وينبغي أن تمر مرحلة الكشف عن الموهوبين بالعديد من الخطوات منها :

١. ترشيح واختيار الأطفال الموهوبين .

٢. اختيار الأطفال لهدف الانتقاء فيهم .
٣. تسكين هؤلاء الأطفال في برامج خاصة .
٤. متابعة ما يقومون بتنفيذه من أنشطة خاصة بالبرامج الملتحقين بها .

والموهبة تعد منحة من الخالق سبحانه وتعالى ، ولابد أن تكشف مبكراً ، ونحاول تنميتها ورعايتها في سن مبكرة ، وذلك لحمايتها من الانطفاء .

ولقد أثبتت الدراسات أن الفرد ذاته يمكن أن يكون لديه نواحي تفوق في مجال ما ، وكذلك نواحي قصور في جانب آخر ، فمن المفارقات أن هناك أطفالاً موهوبين فيجانب ما ، ويعانون من صعوبات تعلم في جانب آخر ، وهذا بالطبع ما كشفت عنه الدراسات الحديثة في مجال علم النفس أن هناك فئة من الأطفال موهوبين ويعانون من صعوبات التعلم في الوقت ذاته ، وهم من يطلق عليهم فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين Gifted Learning Disabled Children ، فمثلاً يمكن لطفل ما أن يكون موهوباً في المجال الموسيقي ، ولديه موهبة واضحة ، ويعاني من صعوبات في التفكير ، أو موهوباً موهبة فنية واضحة ، ويعاني من صعوبة في التذكر أو اللغة . وهذه الفئة لابد لنا من اكتشافها والتدخل لعلاجها مبكراً لتفادي تفاقم صعوبات التعلم من ناحية ، وكذلك لرعاية الموهبة وتنميتها من ناحية أخرى .

وقد صنف العديد من العلماء فئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على أنهم متعلمين متناقضين ، كما أطلقوا عليهم أيضاً ذوي الاستثناء المزيج ، لأنهم مستثنون لكونهم موهوبون ، وكذلك مستثنون لكونهم يعانون من صعوبات التعلم . وقد عرفهم العلماء على أنهم أولئك الذين يملكون موهبة فذة ، ولديهم قدرة على الأداء المتميز ، ولكن لديهم صعوبة تعلم تجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة .

ومن الضروري أن يتم تشخيص هذه الفئة مبكراً قدر الإمكان ، مع الأخذ في الاعتبار أن اكتشاف هذه الفئة ليس بالأمر اليسير ؛ حيث إن مواطن القوة والضعف ينفي كل منهما الآخر ، ولكن مع الملاحظة الدقيقة والمستمرة يمكن اكتشاف هذا الطفل ، ومحاولة البدء في علاجه سريعاً قبل تفاقم المشكلة . وهناك العديد من الصفات التي يجب خذها في الاعتبار عند تشخيص هذه الفئة :

١. دليل على وجود موهبة أو قدرة غير عادية .
٢. دليل على وجود عجز .
٣. دليل على التفاوت بين القدرة والتحصيل .

وهؤلاء الأطفال لهم مواصفات خاصة ، وخصائص عديدة اختلف العلماء على تحديدها ، ولكن من الملاحظ أن لديهم :

- بطء في سرعة رد الفعل .
- خمول وعدم مرونة .
- نقص في اللغة .
- صعوبة في التعامل مع المواقف .
- حساسية شديدة .
- قدرات استثنائية في رسم أو موسيقى أو فنون .
- روح مرحة ودعابة بعيدة عن تصوراتهم الشخصية .
- صعوبة في تنظيم الذاكرة أو الحساب .

ولقد صنف العلماء الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تصنيفات مختلفة ومتعددة ، وكان من أكثرها شيوعاً التشخيص التالي :

١) موهوبون مشخصون لديهم صعوبات تعلم حادة .

٢) غير مشخصين لديهم صعوبات تعلم قد تكون مستترة تحـت سـتار الأداء العادي وموهوبين .

٣) مشخصون بصعوبات تعلم وهم أيضاً موهوبون .

وحتى الآن لا توجد برامج خاصة بعينها لهذه الفئة ، وذلك للعديد من الأسباب منها : ندرة وجود المعلمين المدربين تدريباً كافياً ، وكذلك القصور في البرامج الموجهة لهم .

وينبغي أن يكون البرنامج المقدم لكل طفل برنامجاً فردياً قائماً بمجهود جماعي ، وتوجه هذه البرامج للتغلب على صعوبات التعلم من ناحية ، ولتنمية الموهبة من ناحية أخرى . ويحتاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين إلى :

- برامج ذات مستوى عال في مجالات تفوقهم .
- تعليمات تطويرية للمواد .
- تعليم علاجي في مجالات العجز لديهم .
- تعليم تكليفي في مجالات العجز .

وكان من أهم أنواع البرامج التي قدمت لهذه الفئة :

* نموذج اليوم الكامل .
* فصول الاحتواء الذاتي .
* نموذج البرنامج الوقتي .
* برنامج غرفة المصادر .

ومع تعدد البرامج والدراسات اقترح العلماء ضرورة التعاون بين الخدمات والبرامج المتنوعة ، وذلك لإتاحة الفرصة لتنوع الخبرات ، وزيادة

السعة العقلية للأطفال وذلك من خلال التعاون بين معلمي الموهوبين ومعلمي ذوي صعوبات التعلم ، وذلك للعمل معاً نحو برنامج ناجح يتضمن كافة التكنيكات ، وفريق عمل كامل متعدد التنظيم ، ومن الضروري أيضاً تقديم الدعم المعنوي والعاطفي والاجتماعي لهذا الطفل ، حتى نتيح له فرصة زيادة الكفاءة في التحصيل الأكاديمي ، وكذلك تنمية مواهبه ، وحمايتها من الانطفاء ، من خلال التأكيد على نواحي القوة بدلاً من نواحي العجز .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

مقدمة .

أولاً : دراسات تناولت تعرف فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وتعريف هذه الفئة .

ثانياً : دراسات تناولت الصفات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

ثالثاً : دراسات تناولت الاحتياجات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

رابعاً : دراسات تناولت البرامج الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

خامساً : تعقيب .

سادساً : فروض الدراسة .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

مقدمة :

تناولت الباحثة في هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تخص مجال الدراسة الحالية وهي : **"فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين"** .

وفي حدود علم الباحثة لم تتطرق الدراسات العربية إلى هذا المجال ، وهو مجال الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ، لذا فقد حاولت الباحثة إلقاء المزيد من الضوء على الدراسات الأجنبية ، واستخلاص ما يفيد منها في الدراسة الحالية من حيث : التعرف على هذه الفئة ، ومعرفة صفاتها واحتياجاتها ، ومواجهة هذه الاحتياجات ، وكذلك ما هو أنسب البرامج المقدمة لهم لمواجهة هذه الاحتياجات ؟

يتضمن هذا الفصل بداية : الدراسات السابقة الأجنبية التي تناولت مجال فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، ثم ينتهي بالتعقيب على هذه الدراسات ، ومدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في هذا المجال .

ويمكن تصنيف الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة على النحو التالي :

أولاً : دراسات تناولت تعرف فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وتعريف هذه الفئة :

دراسة "ريكونز" (Hryekewicz, B. J., 1991) : وكانت بعنوان "التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (قائمة صعوبات التعلم واختبارات الذكاء) . قام الباحثون باستخدام نموذج التحليل العاملي الذي يسمى (قائمة صعوبات التعلم) Learning Disabilities Index (LDI) وقد صممت عن طريق استخدام مقياس "وكسلر" للذكاء ، واشتملت عينة الدراسة على (٣٢) اثنين وثلاثين تلميذاً في الصف الدراسي السادس من الموهوبين ، وكذلك ذوي التحصيل العادي الموهوبين ، وكذلك من ثمانية مدارس خاصة بالمقاطعات في شمال تكساس . وقد كان الهدف من هذه الدراسة معرفة ما إذا كان نموذج قائمة صعوبات التعلم يساعد على التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين أم لا ؟ وكذلك خدمة مجموعة من الأطفال لديهم صعوبات في المدرسة ، ولا يمكن أن توضح حالتهم عن طريق ضعف التحصيل العادي . وكان من نتائج هذه الدراسة أن نموذج (LDI) ، أثبت صلاحيته وملاءمته للاستخدام مع مقياس "وكسلر" للذكاء للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "دكس" في أن كل منهما قد وضعت قائمة بصفات وسمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين لكي يسهل التعرف عليهم ، ووضعت تعريف خاص بهذه الفئة .

دراسة "دكس" و"شافير" (Dix, J., & Schafer, S., 1996) : وهي بعنوان "الاستراتيجيات العملية للتعرف والتدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الموهوبين" . تهدف هذه الدراسة إلى تعريف فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وكذلك ستة استراتيجيات تدريسية لهم مثل : المرونة في توضيح مدى تفوق التلاميذ في المواد ، الملاءمة في فروق القراءة ، واستخدام أساليب توجيه الانتباه ، واستخدمت الدراسة قائمة من الاستراتيجيات . كما وضعت هذه الدراسة قائمة بالسمات الخاصة بهم التي تساعد على وضع تعريف لهذه الفئة ، وكذلك التعرف عليهم .

دراسة "كونزا" (Konza, D., 1998) : وهي بعنوان "المضامين للأطفال ذوي الاستثناءات المزدوجة" ، وكانت هذه الدراسة تعرض ثلاث حالات – دراسة حالة – للأطفال الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة . وأكدت هذه الدراسة على أهمية التعرف على قدرات الموهبة لدى هؤلاء الأفراد وكذلك إمدادهم باحتياجاتهم الخاصة . وقد تم التعرف على العوامل التي تسهم في نجاح هؤلاء الأفراد ، وتضمنت نتائج الدراسة الاقتراحات والمناهج الخاصة ، وكذلك الفلسفات المقبولة لهؤلاء الأطفال .

دراسة "شوارز" (Schwarz, L.I., 1998) : وهي دراسة بعنوان "التعرف ، التعريف ، التسكين الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين" . وتناقش هذه الدراسة كيف يمكن للخبراء أن يتعرفوا على هذه الفئة ، وكذلك أن يصنفونهم في مكانهم المناسب في البرنامج التعليمي . وكان مصدر المعلومات مسح محلي يُدار من خلال دراسة لعدد (١٢٠٤) خبير من المجلس الخاص بذوي الاستثناء (CDC) ، عبارة عن (٧٧٠) عضو من الأخصائيين النفسيين لهذا المجلس ، وعينة عشوائية مكونة من (٤٣٤) عضواً من قسم صعوبات التعلم ، وكان هذا المسح مصمماً ليؤكد المعلومات الخاصة بديموجرافية المتخصصين ، وكذلك تدخلهم ، توضيح هذه الفئة ، وإجراءات التسكين والقياس لهذه الفئة ، وذلك لملاحظة الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الموهوبين . وقد دلت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الخبراء المثقفين وغير المثقفين في مجلس (CDC) ، وكذلك تم التعرف على أي فروق بين الأخصائيين النفسيين من مجلس (CEC) والأخصائيين النفسيين من قسم صعوبات التعلم من مجلس (CEC) وكان هناك (٧٣٦) عضو من (CEC) استجابوا إلى الاستبيان ، وكذلك (١٩٩) عضواً عرّفوا أنفسهم على أنهم على غير دراية بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، ولكن (٥٣٧) استجابوا كمثقفين . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك عدداً كبيراً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين أمكن التعرف عليهم من خلال الأخصائيين النفسيين ، وشُخصوا تعليمياً ولكن هؤلاء التلاميذ لم يزودا بالمكان التعليمي الخاص بهم في دمج الفرص لكل من برامج الموهبة والدعم للتعليم الخاص . وقد ناقشت الدراسة كل من : توضيح ماهية هذه الفئة ، التشخيص الخاص بهذه الفئة ، الأدوات ، إجراءات التسكين وكذلك مقترحات التسكين .

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "بيركينسون" ، "دينيس" من حيث اتفاقهما على أهمية التسكين الدراسي لهذه الفئة ، ووضعها في المكان الدراسي الملائم .

دراسة "بيركنسون" (Perkenson, D. S., 1999) : وهي بعنوان "ممارسة التعرف على الطلبة ذوي الاستثناء المزدوج في ولاية ميسيسبي" . وكانت هذه الدراسة تناقش المشروع الذي يهدف إلى معرفة أي الأقاليم في ولاية ميسيسبي قد توصل إلى تعريف للطلبة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وكذلك الهيئة التي يكون عليها الطالب ، حيث يتم وضعه في المكان الملائم له لتدريس الموهبة ، مما يجعل تعريف الطفل ذو الاستثناء المزدوج ممكناً ، ولكن ظهر مؤخراً أنه بينما تحاول ولاية ميسيسبي وضع هذا الطفل في مكانه المناسب حتى يتلقى خدمات رعاية للموهبة فإن ذلك يعوق التعرف على الصعوبة ، ولكن

الحقيقة هي العكس . ولقد أشارت نتائج هذا المشروع إلى أن سياسة ميسيسبي التي تختص بالموهبة ليست محددة ، فكل مقاطعة قامت بتعريف هذه الفئة من ذوي الاستثناء المزدوج تبعاً لقسم الإرشاد الخاص بالولاية ولقد حدد قانون الولاية الخطوط العريضة للحد الأدنى من الخصائص لشروط الانتخاب ، ولكن المقاطعة المحلية لها السلطة في اتخاذ القرارات التي تهتم بنظم تنسيق أماكن وضع هؤلاء الطلبة في مدارسهم ، والأكثر من ذلك أن تعريف الطلبة المتأخرين معروف في أماكن عديدة من خلال القانون ، ولكن ضعف المعلومات من قبل الولاية يعد سبباً في قصور عملية تعريف الطفل ذو الاستثناء المزدوج ، وقد كان تدريب المعلمين على التعرف على السمات الشخصية لهذه الفئة ذات الاستثناء المزدوج من أهم التوصيات .

ثانياً : دراسات تناولت الصفات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

دراسة "بالدون" (Baldwin, L. J., 1994) : وهي دراسة بعنوان "صورة للطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم" . وبدأت الدراسة بتعريف للطفل الموهوب وتعريف للطفل ذو صعوبات التعلم . وكان هدف الدراسة هو دراسة الخبرات التعليمية والاجتماعية والنفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين كلما تقدموا في المراحل المدرسية ، وكذلك إلقاء الضوء على سماتهم وصفاتهم الشخصية التي تساعد على التعرف عليهم . ووجد أن هؤلاء كانوا يعانون من صعوبات في رحلة التعليم خلال سنوات الدراسة الاثنى عشر بالمدرسة ، وبالرغم من ذلك أظهروا خبرات إيجابية ، وتقدماً علمياً من خلال سنوات الدراسة .

دراسة "ساوثرن" وآخرون (Southern, W. T., & Others, 1995):

وهي دراسة بعنوان "الاستثناء المزدوج" . الأطفال ذوو صعوبات التعلم الموهوبون ، والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الموهوبون . وقد تضمنت هذه الدراسة مقالين :

الأول : مشكلة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، والسمات الشخصية الخاصة بهم ، وكذلك التوصيات المقترحة للعمل مع هذه الفئة.

الثاني : يصف برنامج المصادر للتلاميذ في الصف السادس حتى الثـــامن مـــن (ذوي صعوبات التعلم الموهوبين) كما تقدم الدراسة أيضاً كيفية الاشتراك مع هؤلاء الأطفال من خلال الاجتماع الأسبوعي لفريق العمل .

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "نورتون" ، "سكوت" من حيث أهمية التركيز على السمات الشخصية والصفات الخاصة بهذه الفئة التي من شأنها أن تساعد على عملية التعرف على هذه الفئة وملاحظتها .

دراسة "نورتون" وآخرون (Norton, S., & Others, 1996) :

بعنوان "التلميذ ذو صعوبات التعلم الموهوب" . تعنى هذه الدراسة بالتعرف على السمات الشخصية للطفل ذو صعوبة التعلم الموهوب ، والتعرف على احتياجاته التعليمية ، كما تناقش المشكلات التي تواجهه ، وتواجه العاملين معه، وكذلك الاستراتيجيات البنائية الحالية تجاهه . كما تلقي الضوء على حاجة هؤلاء التلاميذ للمساعدة التعليمية الخاصة ، وذلك للوصول بهم إلى أقصى استغلال ممكن لقدراتهم .

دراسة "هيشينوما" و"تاداكي" (Hishinuma,E.,&Tadaki,S.,1996):

بعنوان "اختلاف عنونة الموهوبين (المعرضين للخطر) السمات الشخصية لهم" . هذه الدراسة تضع عنواناً للطلبة الموهوبين المعرضين لخطر صعوبات التعلم

الذي من شأنه أن يعوق التعرف على الموهبة . كما تم وضع صورة لفئة التلاميذ الموهوبين المعرضين للخطر ، والأطفال الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم ، كل ذلك من خلال التعرف على السمات الشخصية لكل هذه الفئات وذلك لإمكان الفصل بينها .

وقد اختلفت دراسة "نورتون" عن دراسة "هيشينوما" في كونها ألقت الضوء على حاجة هؤلاء التلاميذ لمساعدة تعليمية خاصة ، أما دراسة "هيشينوما" فقد أكدت على أن هؤلاء الأطفال في حاجة إلى تصنيف كامل لهم كفئة وليس مجرد مساعدة تعليمية خاصة .

دراسة "برودي" وآخرون (Brody,L.E.; Mills,&Carol,J.,1997):
عنوان هذه الدراسة "الأطفال ذوو صعوبات التعلم الموهوبون "إعادة النظر في هذه القضية" وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن السياسات الحالية ، والتدريبات التي تخص التعريفات ، والتعرف على هؤلاء الأطفال ، وكذلك السمات الخاصة بهم ، وحاجاتهم التعليمية . كما اقترحت التأكيد على الحاجة إلى التعريف الصارم ، وكذلك طرق انتقاء البرامج التي تتلائم والسمات الخاصة بهم ، واستخدام برامج متنوعة مثل : غرفة المصادر ، الفصول الخاصة ، والخدمات المختلفة مثل : البناء الفردي والإثراء.

دراسة "سيلفرمان" (Silverman, L. K., 1997(B) : بعنوان "ماذا تعلمنا عن الأطفال الموهوبين ١٩٧٩-١٩٩٧" . وهذه الدراسة تلخص (٢٠) عشرون نوعاً من الأبحاث التي أجريت على (٣٠٠٠) طفل موهوب خلال (١٩) تسع عشرة سنة في مركز نمو وتطور الموهوبين . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك أطفالاً موهوبين بنسبة أكبر من الموجودة سابقاً ، كما أن فرص ظهور الموهبة عند أقرباء الطفل الموهوب تزداد ، وكذلك أن الطفل

الثاني تكون فرص ظهور الموهبة عنده أقل من الطفل الأول أو الطفل الوحيد . وكذلك أن نسبة ذكاء الوالدين عادة ما تكون أكثر بحوالي (١٠) عشر درجات عن طفلهم الموهوب ، وكذلك فإن نسبة ذكاء أجداد هؤلاء الأطفال عادة ما تكون أكثر بحوالي (١٠) عشر درجات عن أحفادهم ، كما أن الآباء هم أكثر قدرة على التعرف على موهبة أطفالهم . كما أظهرت الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير الظاهرة أكثر انتشاراً من ذوي صعوبات التعلم الظاهرة ، كما حددت العديد من السمات الخاصة بالموهوبين مثل أنهم أكثر انطوائية عن غيرهم ، كما أن لديهم مواءمة اجتماعية في الفصل مع أقرانهم من الأطفال المحبين لأنفسهم ، كما قد يميلون إلى العدوان .

دراسة "بيكلي" (Beckley D., 2000) : عنوان الدراسة "الموهوب ذو صعوبات التعلم "الأطفال ذوي الاستثناء المزدوج" . تناقش هذه الدراسة السمات الشخصية الخاصة بذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وكذلك كيفية التعرف عليهم من خلال قائمة خاصة بالسمات المميزة لهم ، كما تناقش احتياجاتهم والمنهج الخاص بهم . وتعرض ثلاث مجموعات مختلفة من هؤلاء الأطفال ذوي الاستثناء المزدوج :

١. الأطفال الذين تم التعرف عليهم كموهوبين ويظهرون صعوبة في المدرسة .
٢. الأطفال الذين تم التعرف عليهم كذوي صعوبات تعلم ، ولكن قدراتهم الخاصة لم تلاحظ أو لم يتم التعرف عليها .
٣. الأطفال في فصول التعلم العادية الذين يعتبرون غير مؤهلين للخدمة المقدمة للأطفال الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم ، وذلك لأنهم يعتقدون أن مهام التعلم سوف تكون سهلة بالنسبة لهم أو أنهم غير مجهزين لمواجهة الصعوبات التي قد تواجههم في الأنشطة المدرسية .

كما أن هناك العديد من الصفات التي تخص ذوي الاستثناء المزدوج فغالباً ما يكونون أكثر عرضة للإحباط ، الضغط النفسي ، الخوف ، الذي يصبح نوعاً من أنواع الدفاع . كما يميل هؤلاء الأطفال إلى العدوانية ، الإهمال ، عدم أداء المهام المطلوبة ، كما أنهم يسببون إزعاجاً في الفصل المدرسي مماثلاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك يظهرون صعوبات في المهام التي تعتمد على الذاكرة والقدرات الإدراكية ، وأحياناً يظهرون انطوائية ، وقد كان من المقترحات أن اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء يجب أن تستخدم في التعرف على هؤلاء الأطفال . أما بالنسبة لتطور المناهج فإن المعلمين مضطرون لتوحيد مهام التعلم لكل التلاميذ ، وذلك لأن مواهب التلاميذ تتطور عن طريق طرق التعويض من خلال العمل حول الصعوبات التي يواجهونها .

دراسة "سيلفرمان" (Silverman L. K., 1998) : عنوان الدراسة "من خلال عدسة الموهبة" ، وقد كانت هذه الدراسة تركز على الموهبة والسمات الخاصة بالموهوبين ، وتشمل تعريف الموهبة من حيث أثرها النفسي ، وكذلك سيكولوجية الاستثناء عند الأطفال الموهوبين ، والسمات الخاصة الملحة لملاحظة الأطفال ذوي الموهبة غير المصنفين ، وكذلك ملاحظة الصعوبات التي يواجهونها .

وقد اتفقت "بيكلي دوان" (١٩٩٨) مع دراسة "سيلفرمان" (١٩٩٨) ، حيث ركزت كل منهما على السمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وكذلك سمات الموهوبين .

ثالثاً : دراسات تناولت الاحتياجات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

دراسة "يانج" (Kyung W. J., 1990) : عنوان الدراسة "أوجه الاتفاق والاختلاف بين كل من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين والموهوبين ذوي التحصيل المنخفض" . وقامت هذه الدراسة بالتفرقة بين الفئتين المختلفتين، وبينت صفات واحتياجات كل من هاتين الفئتين ، كما وضعت قواعد تعليمية لهاتين الفئتين من الأطفال . وأظهرت نتائج الدراسة أن فئة الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض مختلفون في صفاتهم الخاصة والاجتماعية والعائلية ، ولهم متطلبات واحتياجات مختلفة ، وكذلك نسبة الأولاد أكثر من البنات . ووضعت هذه الدراسة خططاً دفاعية للفئتين تتضمن التعاون بين معلمي الأطفال الموهوبين ، ومعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ووضع برامج صحية تلائم كلا الفئتين ، وأكدت على أن صعوبة التعلم لا يشترط أن تؤدي إلى تحصيل دراسي منخفض .

دراسة "باوم" (Baum, S., 1994) : عنوان الدراسة "مواجهة احتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، إلى أي مدى قد وصلنا ؟". تلقي هذه الدراسة الضوء على تطور البرامج المصممة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وتختبر الفلسفات المتغيرة والسياسات ، وكذلك الإجراءات الميدانية منذ الستينات (دراسة الاستطلاعية) ، والسبعينات (تأثير الشرعية الفيدرالية) ، الثمانينات (تركز على البحث) ، التسعينات (الخدمات الملاءمة) . وركزت هذه الدراسة على احتياجات هؤلاء الأطفال بصفة خاصة .

دراسة "سويزن" (Swesson, K., 1994) : عنوان الدراسة "مساعدة ذو صعوبات التعلم الموهوب" . هذه الدراسة تحدد الاحتياجات الاجتماعية

والعاطفية للتلميذ الموهوب ذو صعوبة التعلم . تعرض هذه الدراسة عينة (دراسة حالة) ، كما تحدد مضامين صعوبات التعلم وأثرها على نمو وتطور مفهوم الذات وأهميته ، وكيفية تقبل هذه الاحتياجات ومواجهتها (احتياجات صعوبة التعلم) ، (احتياجات الموهبة) .

، دراسة "كلاين" (Cline, S., 1999) : عنوان الدراسة "تعدد الأطفال الموهوبين – مواجهة احتياجاتهم في فصول الدراسة العادية وما ورائها" . تشير هذه الدراسة إلى الفصول الدراسية وإلى كيفية الملاحظة والتخطيط للأطفال الموهوبين من خلال التعرف على احتياجاتهم ، فهي تعرض كيفية التخطيط لهم للوصول إلى قدراتهم الفعلية ، كما يتضمن الإطار المرجعي لتغيير الحاضر بالنسبة للمنهج ، أو النموذج التعليمي . كما تناقش الدراسة الحاجة إلى انضمام الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في الفصل الدراسي العادي ، وكذلك ملاحظة ودعم الاحتياجات الخاصة الحسية لهم . كما تخلص هذه الدراسة إلى تحديد احتياجات الأطفال ذوي الاستثناء المزدوج في القرن الواحد والعشرين ، مع الأخذ في الاعتبار التطور البيئي والانفعالي للموهوبين ، والحاجة الكبرى إلى التركيز على مواطن القوة بدلاً من مواطن الضعف .

دراسة "روبنسون" (Robinson, S., 1999) : عنوان الدراسة "مواجهة احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين" هذه الدراسة تصف السمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وكذلك احتياجاتهم المختلفة . وتناقش كيف يمكن للمعلمين إعادة النظر في بيئة الفصل الدراسي ، وتمد بالبناء والإثراء والعلاج لمواجهة احتياجات هذه الفئة من المتعلمين ، كما ألقت الضوء على الحاجة إلى التعاون بين المتخصصين والخبراء المتعددين على أساس التركيز على مواطن القوة لدى الطفل .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "كلاين ستار" (١٩٩٩) من حيث ضرورة التركيز على مواطن القوة بدلاً من مواطن الضعف .

رابعاً : دراسات تناولت البرامج الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

دراسة "براون" (Brown, M. C., 1990) : عنوان الدراسة "الاستراتيجيات الناجحة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم وكذلك الموهبة" . وأن هذه الدراسة كانت تعني بوصف السمات الشخصية للموهوب ذو صعوبات التعلم وكذلك تعرض بعض الخطوات الإرشادية لمساعدة هذا الطفل ، وكذلك استراتيجيات التدخل المبكر والمكان المناسب لهذا الطفل ، وكذلك استراتيجيات التدخل الملائمة للعلاج .

دراسة "أولنشاك" (Olenchak, F. R., 1995) : عنوان الدراسة "تأثير الإثراء على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين" . هذا المقال يختبر مدى تأثير البنيان العالي المستوى ، والبرنامج الإثرائي الشخصي لعدد (١٠٨) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في الصفوف من الرابع إلى السادس . وقد أشارت النتائج إلى أن الاشتراك في هذا البرنامج لمدة سنة أظهر نتائج إيجابية دالة في الاتجاه نحو المدرسة ، ومفهوم الذات والإنتاج الابتكاري .

دراسة "راني" و"ميردك" (Raney,J.K.,&Murdick, N.L.,1995) : عنوان الدراسة "حول البرمجة للتلاميذ ذوي الاستثناء المزدوج (الموهبة وصعوبات التعلم)". وفي هذه الدراسة تدور مناقشة الاحتياجات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وتركز الدراسة على المصطلحات والتعريفات

والسمات الشخصية ، ونوعية البرامج التعليمية في تلبية احتياجات هؤلاء الأفراد .

دراسة "ريفيرا" وآخرون (Rivera, D. B., & Others, 1995) :
عنوان الدراسة "خدمه ذوي صعوبات التعلم الموهوبين" . ألقت هذه الدراسة الضوء على ضرورة التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين من خلال بعض مقترحات التدريس ؛ حيث إن عملية التعرف على هذه الفئة غالباً ما تبدأ أو تنسق من خلال معلم الفصل الدراسي العادي . كما تتضمن هذه الدراسة قائمة للمعلمين كي تعينهم على عملية إحالة هؤلاء التلاميذ إلى مستوى تقييم أبعد .

ولقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "راني جانيت" (١٩٩٥) على ضرورة تلبية الاحتياجات التعليمية لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين للوصول بامكانياتهم إلى أقصاها .

دراسة "تالنت" ، و"سيجلر" (Tallent, R., & Sigler E., 1995) :
عنوان الدراسة "الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين "دراسة حالة مجموعة مختارة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين"" . تختبر هذه الدراسة ما إذا كان الأطفال الموهوبون في تكساس ذوو صعوبات التعلم قد أمكن التعرف عليهم واشتراكهم في برامج الموهوبين أم لا ؟ ، وكانت النتائج من خلال المسح الخاص بـ (٣٨٥) منسق أظهرت أن (٧٥) مقاطعة يمثلون (١٩,٧) أقروا أن هناك أطفال موهوبين مختارين لبرامج الموهوبين .

على الرغم من أن المقاطعات التي أحسنت عملية الاختيار قد تعرفت على أكثر من نسبة (٥%) من التلاميذ لبرامج الموهوبين ، وكذلك لذوي صعوبات التعلم .

دراسة "شيروود" (Sherwood M., 1996) : عنوان الدراسة "المعلمات في مرحلة ما قبل الخدمة – الاتجاهات والوعي بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة" . في هذه الدراسة تم عقد مقابلات مع ستة مدرسين في مرحلة ما قبل الخدمة ، وهم مدرسون لمرحلة الطفولة المبكرة في جامعة استراليا ، وكانت الدراسة تهتم بمدى معاملتهم واتجاهاتهم نحو الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين . اهتمت هذه الدراسة بمدى وعي هؤلاء المعلمين بالحالة ، وكذلك مدى قدرتهم على التعرف على هذا الطفل من بين الآخرين ، أيضاً كانوا يسألون عن وضع الاستراتيجيات التي يجب أن يستخدموها لكي يضعوا تعريفاً ملائماً لهذا الطفل ، والتخطيط له ، وكذلك وضع برامج خاصة لهؤلاء الأطفال . وأسفرت نتائج هذه المقابلات عن ظهور مجموعة من الخبراء أظهروا مستوى عالٍ من الثقة في قدراتهم على تعريف مصطلح الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم الموهوب ، كما أظهروا مدى صعوبة تعريف هذا الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، ولكنه ليس مستحيلاً لأنهم بالفعل قد صادفوا من قبل هذه الحالات من الأطفال ، كما أكدوا على أهمية التعاون بين الزملاء والأهل في وضع تخطيط للبرامج .

دراسة "دشلر" و"بولجرن" (Deshler, D., & Bulgren J., 1997) : "إعادة تعريف الاتجاهات البنائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين" . تناقش هذه الدراسة الإجراءات البنائية المعروفة بإثراء المحتوى لمجموعة من التلاميذ مختلفة أكاديمياً تتضمن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، ثم قاموا بوضع الأهداف الخارجية الرئيسة ، وكذلك قدموا فوائد نظم استراتيجية التعلم ، وقد أظهرت الدراسة فعالية إثراء المحتوي البنائي الذي يركز على التنظيم والفهم والاستذكار وتطبيق المعلومات .

كما كان هناك العديد من الدراسات التي قدمت نماذج محددة بعينها من البرامج الخاصة لذوي صعوبات التعلم الموهوبين مثل :

دراسة "بيز" (Bees, C., 1998) : عنوان الدراسة "البرنامج الذهبي – برنامج لذوي صعوبات التعلم الموهوبين من المراهقين" . تصف هذه الدراسة البرنامج الذهبي ، النموذج الناجح للتدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين من المراهقين الذي يتضمن دعم غرفة المصادر والإثراء . وقد تضمن المنهج التدريس الخاص بصعوبات التعلم ، التفكير النقدي ، الدفاع عن الذات ، تنسيق الكلمات ، الأدب ومهارات الاتصال . وكان لعنصر الوقت أهمية كبرى في العمل والشفاء .

دراسة "دانسينجر" (Dansinger, S., 1998) : عنوان الدراسة "خدمات تكامل الموهبة مع التربية الخاصة في المدارس" . تهتم هذه الدراسة بدراسة وفحص الأماكن التي على استعداد لتقديم الخدمات الشاملة للتلاميذ الموهوبين ذوي الصعوبات ، وبصفة خاصة صعوبات التعلم . هذه الدراسة تحث على التقارب في علاقات العمل بين كل من أقسام التربية الخاصة وأقسام تربية الموهوبين والوالدين من ناحية أخرى ، وكذلك أقسام تنمية الأفراد والموارد البشرية ووحدات خطط التعلم .

دراسة "جنتري" (Gentry, M., & Neu, T. W., 1998) : عنوان الدراسة "مشروع الآمال الكبيرة لبرنامج تعليمي موجز – مناهج دراسية لتطوير وتنمية الموهبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة" . وتصف هذه الدراسة منهجاً تعليمياً صيفياً مستخدماً من قبل في (٢٧) سبع وعشرين مدرسة متوسطة للتلاميذ ذوي الصعوبات والموهوبين في الأداء الفني والفنون المرئية والفنون العملية والهندسية وعلوم الحياة . وقد كانت مناهج الدراسة تُعد عالماً حقيقياً

واقعياً قائماً على أساس المشكلات ، وذلك باستخدام أساليب متعددة منها : حل المشكلات – تعدد المواقف – المواقف المبتكرة .

دراسة "جريم" (Grimm, J., 1998) : عنوان الدراسة "اشتراك الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات في برامج الموهوبين" . هذه الدراسة تلخص أهمية اشتراك ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في برامج الموهبة ، والحث على التعاون مع خدمات التربية الخاصة ، وأهمية المساعدة عن طريق استخدام اختبارات الذكاء الفردية ، وجمع المعلومات من الوالدين والأسرة والمعلمين ، وكذلك الطلبة أنفسهم ، وأيضاً عن طريق الملاحظة .

خامساً: تعقيب :

لقد اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة ، والتي أمكن من خلالها التعرف على ماهية الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلم ، وكيفية وضع تعريف محدد له ، كما أمكن كذلك التعرف على الصفات والخصائص والسمات الخاصة بهذا الطفل ، وكذلك الاحتياجات الخاصة به ، كما أمكن الإطلاع على العديد من البرامج التي صممت لمواجهة احتياجات هذا الطفل ، والتي تساعد على تنمية نقاط القوة لديه ، وكذلك التغلب على مواطن الضعف .

لقد استفادت الباحثة من الدراسات التي تناولت التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مثل دراسة كل من : "شوارز" (Schwarz,1998) ودراسة "بيركينسون" (Perkenson, S., 1999) حيث أكدت كل منهما على أهمية التعريف لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما أكدت أيضاً على أهمية التسكين الدراسي لهذه الفئة ، كما كان هناك العديد من الدراسات التي وضعت قائمة بالسمات الخاصة بالطفل ذي

صعوبات التعلم الموهوب ، والتي تساعد على وضع تعريف خاص به مثل دراسة كل من "ريكونز" (Hryekewicz, 1991) ، والتي صممت قائمة تعرف بقائمة صعوبات التعلم (Learning Disabilities Index) ، وتساعد هذه القائمة على التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك دراسة "دكس" و"شافر" ، (Dix, & Schafer,1996) والتي وضعت قائمة بالسمات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين لتسهل هذه القائمة التعرف على هؤلاء الأطفال ، وكذلك وضع تعريف ملائم لهم .

كما قدمت دراسة "كونزا" (Konza, D., 1998) مجموعة من القدرات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وحاجاتهم المختلفة من خلال دراسة حالة لثلاثة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، مما ساعد على وضع تعريف محدد لهذه الفئة من الأطفال .

وقد كانت هناك أيضاً مجموعة من الدراسات التي أفادت في معرفة الصفات والسمات والخصائص المميزة لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مثل دراسة كل من "بلدوين" (Baldwin L. J.,1994) التي ألقت الضوء على بعض السمات والصفات الخاصة بهؤلاء الأطفال ، وكذلك وضعت تعريفاً لهم ، ودراسة "ساوثرن" وآخرون (Southern,W., &Others, 1995) التي قدمت مقالين ، أحدهما ناقش كيفية التعرف على هذا الطفل وسماته الخاصة المختلفة ، والآخر فعالية برنامج غرفة المصادر في علاج هؤلاء الأطفال ، ودراسة "برودي" (Brody, 1997) التي اقترحت برنامج غرفة المصادر أيضاً والفصول الخاصة ، وكذلك برامج الإثراء .

وهناك دراسات ناقشت السمات الخاصة بالطفل الموهوب وصفاته مثل دراسة "هيشينوما" ، و"تاداكي" (Hishinuma, E., & Tadaki, S., 1996)

وهذه الدراسة قدمت مجموعة من السمات الخاصة بالطفل الموهوب ، وكذلك الطفل الموهوب المعرض للخطر (ذو صعوبات التعلم) . ودراسة "سيلفرمان" ، (Silverman, L.K., 1998) التي ركزت على سمات الموهوبين ، وتعريف الموهبة ، وأثرها النفسي على الطفل . كما ركزت دراسة "نورتون" وآخرون (Norton, S., & Others, 1996) على السمات الشخصية للطفل ذو صعوبات التعلم الموهوب ، وكذلك الاحتياجات التعليمية له ، وكذا المشكلات التي تواجهه وتواجه العاملين معه .

وقد تميزت دراسة "بيكلي" (Beckley, D., 1998) بوضعها لقائمة خاصة بالسمات الشخصية لهؤلاء الأطفال ، وناقشت احتياجاتهم، والمنهج الخاص بهم ، وذكرت أنه من السمات الخاصة بهؤلاء الأطفال الانطواء ، والعدوانية شأنها في ذلك شأن دراسة "سلفرمان"(Silverman,L.K.,1997(B) التي ذكرت أيضاً أنه من السمات الظاهرة عند هؤلاء الأطفال الانطواء والعدوانية ، والتي تميزت بكونها دراسة طولية شملت (٣٠٠) طفل خلال (١٩) سنة ، وتابعت حالات الأطفال من مرحلة الطفولة حتى أصبحوا تلاميذاً .

وقد كان هناك العديد من الدراسات التي تناولت الاحتياجات الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين والتي اتفقت على العديد من النقاط منها أهمية التركيز على نقاط القوة عند الطفل ، وليس نقاط الضعف مثل دراسة "كلاين" ، و"شوارتز" (Cline, S., & Schwartz, D., 1999) ، ودراسة "روبنسون" (Robinson, S., M., 1999) حيث نادت كلتا الدراستان بضرورة التركيز على مواطن القوة لدى الطفل بدلاً من نقاط الضعف ؛ حيث إن ذلك من شأنه أن يزيد من ثقة الطفل بنفسه ، ويعمل على تنمية مفهوم الذات الموجب ، كما نادت هذه الدراسة بضرورة تضافر الجهود لكي نصل بالطفل إلى أقصى أداء ممكن ، وذلك يتأتى عن طريق ضرورة التعاون بين المعلمين (معلمي

الموهوبين ، ومعلمي صعوبات التعلم ، ومعلمي الفصل العادي) ، مما يتفق مع دراسة "يانج" (Kyung, W. J., 1990) التي أشارت أيضاً إلى أهمية التعاون بين المدرسين لمواجهة احتياجات هؤلاء الأطفال ، والوصول بأدائهم إلى أقصى أداء ممكن .

وقد قامت هذه الدراسة بالتفرقة بين فئتين مختلفتين ، وهما فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وفئة الأطفال الموهوبين ذوي التحصيل المنخفض ، وأوضحت سمات كل منهما واحتياجات كل منهما المختلفة .

كما نادت دراسة "كلاين" (Cline, S., 1999) بضرورة انضمام الطفل ذو صعوبات التعلم الموهوب إلى الفصل الدراسي العادي ، وكذلك أهمية دعم الاحتياجات الخاصة لهذا الطفل .

وأشارت دراسة "سويسزن" (Swesson, K., 1994) إلى ضرورة التعرف على احتياجات هذه الفئة من الأطفال وتحديدها ومواجهتها ، وأثر ذلك على نمو وتطور مفهوم الذات لدى هذا الطفل . وقد تميزت هذه الدراسة بكونها دراسة حالة لبعض الأطفال من فئة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، والتي أمكن من خلالها التعرف على احتياجاتهم .

أما دراسة "باوم" (Baum, S., 1994) فقد تميزت لكونها دراسة تحليلية لمدى مواجهة احتياجات فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين منذ الستينات ، وحتى التسعينات ، وقد عرضت هذه الدراسة تحليلاً شاملاً لمدى مواجهة هذه الاحتياجات عند الستينات والسبعينات مروراً بالثمانينات وحتى التسعينات ، وإلى أي مدى قد تمت مواجهة هذه الاحتياجات حتى التسعينات .

كما كانت هناك العديد من الدراسات التي تناولت البرامج الخاصة بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأنواع هذه البرامج ، ومدى فعالية وكفاءة كل منها في مواجهة احتياجات الطفل ، وكذلك تنمية مواطن القوة لديه ، وتنمية موهبته ، وعلاج صعوبات التعلم لديه . وقد اختلفت هذه الدراسات حول أنواع البرامج التي يجب أن توجه لهذه الفئة، حيث قدمت برامج متنوعة ، إلا أن هناك بعض الدراسات اتفقت فيما بينها على أنواع معينة من البرامج ، ومن هذه الدراسات مجموعة من الدراسات أكدت على أهمية برامج إثراء المحتوى التعليمي الخاص بالطفل ذي صعوبات التعلم الموهوب ، ومن هذه الدراسات دراسة كل من : "أولنشاك" (Olenchak, F., 1995) ؛ "دشلر" و"بولجرن" (Deshler, & Bulgren, 1997) ؛ "بيز" (Bees, 1998) التي أكدت أيضاً على أهمية برنامج غرفة المصادر ، ووضعت برنامجاً خاصاً يسمى البرنامج الذهبي لعلاج المراهقين من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. أما دراسة "براون" (Brown, 1990) ؛ و"ريفيرا" ، وآخرون (Rivera, & Others, 1995) فقد اتفقتا على ضرورة وضع خطوط إرشادية أولاً للمعلمين من خلال قائمة للمعلمين تساعد على التعرف على هذه الفئة ، وهذه القائمة في دراسة "ريفيرا" (Rivera, 1995) ، أما دراسة "براون" (Brown, 1990) فقد ذكرت السمات الخاصة بهم ، ثم وضعت خططاً إرشادية للمعلمين أولاً ، وأكدت على ضرورة التعرف المبكر عليهم ، وتسكينهم دراسياً في أماكنهم المناسبة .

وهناك دراسات وضعت برامج بعينها ، وأشارت إلى أنها البرامج المثلى لعلاج مثل هذه الحالات ، مثل دراسة : "أولنشاك" (Olenchak, 1995) التي وضعت (برنامج الإثراء) ، وعملت على تحسين مفهوم الذات لديهم ، و "بيز" (Bees, 1998) التي وضعت (البرنامج الذهبي) ، و"جنتري" و"نيو"

(Gentry M., & Neu, T. W. 1998) التي وضعت برنامج يسمى (مشروع الآمال الكبيرة) .

وهناك دراسات نادت بضرورة التعاون بين كل من المعلمين والوالدين لهؤلاء الأطفال ، ومدى فاعلية تكامل الخدمات في العلاج ، وأثبتت مدى فعالية هذا التعاون في العلاج مثل دراسة "شيروود" (Sherwood, 1996) التي نادت بضرورة التعاون بين كل من الأهل ، الخبراء ، ومصمموا البرامج ، ودراسة "دانسنجر" (Dansinger, 1998) التي حثت على ضرورة التعاون بين معلمي التربية الخاصة والوالدين ، وكذلك معلمي الموهوبين ، كما قامت بدراسة وفحص أماكن تقديم هذه الخدمات .

أما دراسة "جريم" (Grimm, 1998) فقد نادت أيضاً بضرورة تضافر جهود كل من معلمي التربية الخاصة والوالدين والطلبة أنفسهم . أما دراسة "تالنت" ، و"سيجلر" (Tallent, R., Sigler, E., A., 1995) فقد انفردت بكونها دراسة تحليلية لمجموعة من التلاميذ في ولاية تكساس ، ومدى ما يتلقونه من برامج علاجية ،وهل هم مشخصون أم لا ؟ .

وهناك أيضاً دراسة "راني"و"ميردك" (Raney,J.,&Murdick,N.,1995) التي ناقشت مدى فاعلية النظم التعليمية في مواجهة وتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال ، ونادت بأهمية تلبية هذه الاحتياجات لضمان نجاح البرامج المقدمة لهم .

ولقد أطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الطفل ذو صعوبات التعلم الموهوب ، وهذه الدراسات أفادت الباحثة في الإلمام بكل ما يتعلق بهذا الطفل ، بدءاً من تعريفه الملائم ، وكيفية التعرف عليه وسط مجموعة من الأطفال العاديين ؛ حيث إن عملية التعرف على هذه الفئة من

الأطفال ، ووضع تعريف محدد لها يعد أمراً صعباً ، فكان لابد من الإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة للوصول إلى تعريف محدد لهذه الفئة ، والوصول إلى كيفية اكتشافها والتعرف عليها .

كما أمكن كذلك التعرف على السمات الخاصة بهم ، وكذلك خصائصهم المختلفة ، وكذلك احتياجاتهم المختلفة ، مما أفاد الباحثة في وضع الإطار النظري للدراسة .

كما استفادت الباحثة أيضاً من الإطلاع على الدراسات السابقة في وضع المحاور الرئيسة للمقاييس التي تم تصميمها للتعرف على الطفل ذي صعوبات التعلم الموهوب ، وكذلك التعرف على الموهوبين ، كما ساعدها في وضع البرنامج الخاص بالدراسة ، والذي صمم على أساس تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال ، والعمل على مواجهتها ، وتنمية الموهبة من جانب ، والعمل على تخفيف حدة صعوبات التعلم من جانب آخر .

كما أمكن للباحثة من خلال التعرف على الدراسات السابقة إلقاء الضوء على أهمية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وإعداد البرامج الخاصة بهم ؛ حيث إنهم يمثلون شريحة من المجتمع لم تلقِ بعد الاهتمام الكافي .

سادساً : فروض الدراسة :

١. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي".

٢. "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج".

٣. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي".

٤. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج".

٥. " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم)" .

٦. " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم)" .

الفصل الرابع

منهج الدراسة والإجراءات

- مقدمة
- الطريقة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع
منهج الدراسة والإجراءات

مقدمة :

يهدف هذا الفصل إلى عرض خطوات البرنامج المقترح للتدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين . كما يشتمل هذا الفصل على إجراءات الدراسة المتمثلة في اختيار عينة الدراسة ، وكذلك الإطار المنهجي للدراسة ، وكيفية بناء أدوات الدراسة ، وأيضاً تطبيق برنامج الدراسة .

الطريقة :

استخدمت الباحثة الطريقة التجريبية ، وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة ، وقد استخدمت الباحثة أسلوب المجموعة الواحدة عن طريق القياس القبلي البعدي ، وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من الأطفال من الفئة العمرية (٥-٦) سنوات ، وهم أطفال المستوى الثاني للروضة ، وذلك لإمكان قياس صعوبات التعلم النمائية .

وقد بلغ حجم العينة العشوائية (٢٥٠) طفلاً وطفلة من روضة مدرسة الإقبال القومية بالإسكندرية ، وكانت العينة المختارة مكونة من عشرة أطفال من المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات وهم أطفال المستوى الثاني للروضة .

وقد راعت الباحثة تجانس أفراد العينة من حيث السن ، والذكاء ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، حتى لا يؤثر ذلك على نتائج الدراسة ، وتم تحقيق التماثل بين هؤلاء الأطفال (أفراد العينة) عن طريق تطبيق اختبار الذكاء "رسم الرجل" Good Enough ، وكذلك تطبيق استمارة تحديد المستوى الاقتصادي الاجتماعي (عبد العزيز الشخص) ، وكان هناك تقارب في الفئة العمرية .

وقد تم تطبيق القياس القبلي لكل من : صعوبات التعلم من خلال مقياسين ، أحدهما لأحمد أحمد عواد ، والآخر من إعداد الباحثة ، وكذلك مقياسين لقياس الموهبة في مرحلة ما قبل المدرسة ، أحدهما لمحمود منسي ، والآخر من إعداد الباحثة ، وذلك للحصول على أفراد العينة المختارة .

وقد تم تطبيق برنامج الدراسة على عينة مكونة من عشرة أطفال توصيفهم كالتالي :

- طفلة ذات موهبة موسيقية وتعاني من صعوبات في التفكير .
- طفل ذو موهبة في الرسم ويعاني من صعوبات في التذكر .
- طفل ذو موهبة في الرسم ويعاني من صعوبات في اللغة .
- طفل ذو موهبة في الرسم ويعاني من صعوبات في التفكير .
- طفلة ذات موهبة في الرسم وتعاني من صعوبات في اللغة .
- طفل ذو موهبة عقلية ويعاني من صعوبات في اللغة .
- طفلان ذوي موهبة في المهارات اليدوية ويعانون من صعوبات في التذكر .
- طفلتان ذات موهبة في المهارات اليدوية ويعانون من صعوبات في اللغة .

أ) تجانس العينات من حيث الذكاء والسن :

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للمتغيرات الأساسية (السن – الذكاء) المستخدمة لتكافؤ مجموعتي البنين والبنات

المتغيرات	مجموعة البنين ن = ٦		مجموعة البنات ن = ٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	س	± ع	س	± ع		
السن	٢,١٨٥	١,٣١٨	٢,٥١٧	١,٣٣٠	٠,٦٧	غير دال
الذكاء	٦,٢٢٧	٠,٦٣٤	٦,٤٨٩	٠,٧٢٩	٠,٨٥	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥=١,٩٨& ٠,٠١= ٢,٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١) والخاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للمتغيرات الأساسية (السن – الذكاء) المستخدمة للتكافؤ بين مجموعتي البنين والبنات، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال البنين والبنات في المراحل العمرية للأطفال ودرجات الذكاء حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة المعبرة عن الفروق في المراحل العمرية (٠,٦٧) وقيمة "ت" المحسوبة المعبرة عن الفروق في درجات الذكاء (٠,٨٥)، وهى قيم أقل من مثيلتهم بجدول "ت" عند درجات حرية (٨) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البنين والبنات .

ب)تجانس العينات من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المستخدمة لتكافؤ مجموعتي البنين والبنات

المتغيرات	مجموعة البنين ن = ٦		مجموعة البنات ن = ٤		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	س	± ع	س	± ع		
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	٣٢٤,٢١	٦,٨٥٤	٣٤٧,٢١٦	٧,٢٠٤	١,٢٧٨	غير دال

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥=١,٩٨& ٠,٠١ =٢,٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢) والخاص بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المستخدمة للتكافؤ بين مجموعتي البنين والبنات ، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال البنين والبنات في درجات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة المعبرة عن الفروق في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (١,٢٧٨) وهى قيمة أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٨) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البنين والبنات .

أدوات الدراسة :

استعانت الباحثة بكل من الأدوات التالية :

١. اختبار الذكاء رسم الرجل لـ"جود إنف هاريس" .	تقنين فاطمة حنفي ١٩٨٣
٢. استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية .	عبد العزيز الشخص ١٩٩٥
٣. مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .	أحمد عواد ١٩٩٤
٤. تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة .	محمود منسي ٢٠٠٣
٥. مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .	إعداد الباحثة
٦. مقياس تعرف الأطفال الموهوبين .	إعداد الباحثة
٧. برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .	إعداد الباحثة

(١) اختبار الذكاء رسم الرجل لـ"جود إنف هاريس" :

استخدم هذا الاختبار في الدراسة الحالية لقياس ذكاء الأطفال عينة الدراسة ، واختير هذا الاختبار لملاءمته لسن الأطفال عينة الدراسة ، وكذلك لسهولة تطبيقه .

وصف الاختبار :

يعد هذا الاختبار اختباراً غير لفظياً ، وهو من المقاييس الجمعية التي تصلح للتطبيق على مجموعة من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد ، وهو من إعداد "فلورانس جود انف هاريس" . وفيه يطلب من المفحوص أن يرسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه ، ويكون التقدير على أساس دقة الطفل في الملاحظة ، وعلى أساس تطور تصوره للموضوع وليس على أساس المهارة الفنية في الرسم ، ومجموع مفردات المقياس الأصلي حوالي (٥١) مفردة ،وهو يصلح للأطفال من عمر (٣-١٣) سنة ، وبعد تعديل "هاريس" (١٩٦٣) وصل عدد المفردات إلى (٧٣) مفردة ، وزاد المدى العمري إلى (١٥) سنة ، وتعطى الدرجة على رسم تفاصيل أجزاء الجسم .

وقد قام مصطفى فهمي والقباني بتطبيق هذا الاختبار مع اختبار الذكاء الابتدائي على بعض فصول المدرسة الابتدائية للبنين والبنات بالقاهرة ووفق معامل الارتباط بين نتائج الاختبارين كأطفال كل عمر على حدة ، ثبت أن الارتباط دال إحصائياً ، وأنه يزداد كلما صغر عمر الطفل الذي يجرى عليه الاختبار (فاطمة حنفي ، ١٩٨٣ : ١١٢-١١٩) .

تعليمات الاختبار وتصحيحه :

تعليمات هذا الاختبار شفهية ، حيث يكلف الأطفال المراد قياس ذكائهم باستبعاد كل ما قد يوجد أمامهم ، ماعدا قلماً رصاصاً ، وصفحة من الورق الأبيض ، ويطلب من كل طفل أن يرسم رجلاً على الورقة البيضاء التي أمامه ، مع عدم استخدام الممحاة ، وتجمع الأوراق بعد انتهاء الأطفال من الرسم ، ويمكن الاستفسار من الطفل عما تدل عليه أجزاء الرسم ،

وتدوين ذلك ، ويعطي المصحح درجة واحدة عن كل نقطة من النقاط الواردة بجدول التصحيح ، وعددها (٧٣) مفردة ، وذلك بأن يضع علامة الموافقة (✓) أمام المفردة التي تمت الموافقة عليها ، ويضع (صفر) بجانب كل مفردة لم يتم الموافقة عليها ، ويعطى درجة (واحدة) للمفردة الموافق عليها ، ثم تحسب الدرجة الخام وهي مجموع المفردات التي تمت الموافقة عليها (جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١ : ١٤٢-١٤٣) .

ثبات الاختبار :

قام "هاريس" بحساب ثبات الاختبار على مجموعتين منفصلتين ، ووجد أن معامل الارتباط يتراوح بين (٠,٩٢ : ٠,٩٨) ، وهو بذلك يتفق مع ما توصل إليه "جود انف هاريس" في حسابهما للثبات (فاطمة حنفي ، ١٩٨٣ : ١١٢-١١٩)

كما قامت فاطمة حنفي (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة ، حيث قامت بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طفلاً وطفلة ، وقد حصلت على قيمة معامل الثبات (٠,٩٨) وهي قيمة مرتفعة جداً وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

صدق الاختبار :

أسفرت نتائج منظمة الدراسات العربية والأجنبية عن وجود معاملات ارتباط مرتفعة ، وقد حسب محمد غنيم الصدق على عينة مصرية مع "استانفورد بنييه" ، ووجد معاملات ارتباط مرتفعة بينه وبين "استانفورد بنييه" تراوحت بين (٠,٨٠ ، ٠,٨٤) (جوزال عبد الرحيم ، ١٩٨١: ١٤٢-١٤٣).

وقد قامت فاطمة حنفي (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة ، حيث قامت بحساب صدق الاختبار مع مقياس "استانفورد بنييه" على عينة مكونة من (٣٥) طفلاً وطفلة ، وقد حصلت على معامل صدق (٠,٧٩) ، وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠١) .

أيضاً قامت عزة خليل (١٩٩٣) بحساب صدق الاختبار باستخدام أسلوب صدق المحك ما بين الاختبار ومقياس "وكسلر بليفيو" ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) ، وهو معامل ارتباط مرضٍ إلى حد كبير (عزة خليل ، ١٩٩٣ : ٧١)

(٢) استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي :

(إعداد عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٥)

تعتبر الاستمارة أداة مناسبة يمكن استخدامها في تحديد الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية في الظروف الراهنة ، وفي البحث الحالي يستخدم لقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأفراد العينة ، حيث يتم التأكد من تجانس العينة في هذا المتغير .

واشتملت الاستمارة على الأبعاد الآتية كمؤشرات أساسية يمكن استخدامها في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، وهي على النحو التالي:

١. وظيفة رب الأسرة (تم توزيع الوظائف إلى ٩ مستويات) .
٢. مستوى تعليم رب الأسرة (تم توزيع مستوى التعليم إلى ٨ مستويات) .
٣. وظيفة ربة الأسرة (تم توزيع الوظائف إلى ٩ مستويات) .
٤. مستوى تعليم ربة الأسرة (تم توزيع مستوى التعليم إلى ٨ مستويات) .
٥. مستوى دخل الأسرة الشهري (تم توزيع دخل الفرد إلى ٧ مستويات) .

استخدمت طريقة التصحيح المجددة في الاستمارة ، والتي تعتمد على المعادلة التنبؤية التالية :

$$ص = أ + ب_1س_1 + ب_2س_2 + ب_3س_3 + ب_4س_4$$

حيث : ص = المستوى الاقتصادي الاجتماعي المطلوب التنبؤ به .

أ = قيمة ثبات المعادلة الانحدارية وهو يساوي (٢,٢٥٩) .

$س_1$ = متوسط دخل الفرد في الشهر .

$س_2$ = درجة وظيفة رب الأسرة .

$س_3$ = درجة مستوى تعليم رب الأسرة .

$س_4$ = درجة وظيفة ربة الأسرة .

(فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩١)

(٣) مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة : (أحمد عواد ، ١٩٩٤)

تهدف القائمة إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، حتى يمكن إعداد برامج التدخل العلاجي المناسبة لهذه الصعوبات قبل التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية ، فكلما كان الكشف عن صعوبات التعلم مبكراً كلما كان العلاج أيسر وأسهل .

تم إعداد القائمة في ضوء تصنيف "كيرك وكالفانت" Kirk, & Chalfant (١٩٨٤) لصعوبات التعلم النمائية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك في ثلاث جوانب أساسية هي :

١. الصعوبات اللغوية : وتتضمن :

أ. الصعوبة في فهم اللغة المنطوقة (استقبال سمعي) .

ب. صعوبات تنظيمية (تفكير سمعي) .

ج. صعوبات اللغة الشفهية (تعبير لفظي) .

٢. الصعوبات المعرفية : وتتضمن :

أ. صعوبات الانتباه والتمييز .

ب. صعوبات في الذاكرة .

ج. صعوبات التكامل بين الحواس .

د. صعوبة في حل المشكلة .

٣. الصعوبات البصرية – الحركية : وتتضمن :

أ. صعوبة التحكم في الحركة الدقيقة .

ب. صعوبة في أداء مهارات الحركة الكبيرة (تناسق عضلي) .

وبعد تحديد أبعاد القائمة ومظاهر الصعوبة في كل بعد من الأبعاد ، تم صياغة القائمة متضمنة أربع عبارات أمام كل مظهر من مظاهر الصعوبة ، والتي يمكن تطبيقها من خلال معلم رياض الأطفال الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع الطفل ، على أن يحدد المعلم ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على الطفل أم لا ، وذلك في ضوء أربعة مستويات (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) ، ويقوم المعلم بالإجابة على عبارات القائمة لكل طفل من الأطفال في الفصل على حدة ، ويعطي الطفل درجات (٤ ،٣ ، ٢ ، ١) وفق تسلسل مستويات الإجابة كما هي بالقائمة ، ويكون المجموع النهائي لعبارات القائمة (١٦٠) درجة ، فإذا حصل الطفل على أقل من (٦٠%) (٩٦) درجة من مجموع درجات القائمة يكون لديه صعوبات تعلم نمائية ، وإذا حصل الطفل على أقل من(٦٠%) من درجات كل بعد من الأبعاد يعتبر لديه صعوبة في هذا البعد من أبعاد القائمة .

صدق المقياس :

تم حساب الصدق التمييزي للقائمة عن طريق إجراء مقارنة لمتوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان ($ن_1$ = $ن_2$ = ١٤) ، وذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية ، وكانت النتائج كما يلي :

$م_1$ = ٥٢,٥ ع $م_1$ = ٤,٢٨

$م_2$ = ١١١,٠٧ ع $م_2$ = ١,٢٧

النسبة الحرجة = ١٣,١٣

وبما أن الفرق القائم بين المتوسطين يزيد عن (٣) ، إذن فالفرق له دلالة إحصائية أكيدة ، ولا يرجع إلى الصدفة ، أي أن درجات تلك القائمة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية للميزان ، أي أن القائمة صادقة في قياس تلك الصفة التي يقيسها الميزان .

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بإيجاد معامل ألفا للثبات ، وكانت النتائج كما يلي : معامل الفا للثبات = ٠,٩٧ ، وهو معامل ثبات دال إحصائياً .

كما حسب الثبات عن طريق إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية في القائمة ، ثم استخدام معادلة التصحيح "لسبيرمان وبراون" ، وكانت النتائج :

معامل الارتباط (ر) = ٠,٩٥

معامل الثبات (رأأ) = ٠,٩٨ ، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

(٤) تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة :

(محمود منسي ، ٢٠٠٣)

وصف المقياس :

يضم الاختبار (٥٠) مفردة ، يقوم بتطبيقها معلمة الصف على الأطفال ، ثم تقدم الدرجة وفق مفتاح التصحيح (٣ ، ٢ ، ١) بعد أن تقوم الباحثة بشرح تعليمات المقياس شرحاً وافياً للمعلمة ،وتدربها على كيفية تطبيقه على الأطفال .

تم تطبيق القائمة على عينة من الأطفال عددها (٣٠٠) طفلاً وطفلة ، فيَ المرحلة العمرية (٣-٦) سنوات ، وتم حساب معامل الثبات بطريقة "ألفاكرونباخ" لأفراد هذه العينة ، وكان معامل الثبات الناتج (٠,٨٣) .كما تم حساب معامل الصدق بطريقتين :

١. صدق المحكمين : حيث تم اختيار عشرة محكمين من المتخصصين في القياس النفسي وعلم النفس التربوي ، وكانت نسب اتفاق المحكمين (٨٠-١٠٠%) على جميع مفردات القائمة الخمسين .
٢. استخدام تقديرات المعلمات كمحك لصدق القائمة ، حيث طلب من كل معلمة تقدير موهبة الطفل بدرجة من (١٠) ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمات ودرجات الأطفال عينة التقنين ، وكان معامل الارتباط الناتج (معامل الثبات = ٠,٧٩) .

(٥) مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة : (إعداد الباحثة)

يهدف المقياس إلى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لمرحلة ما قبل المدرسة ، وقد استعانت الباحثة في تصميم هذا المقياس بالآتي :

١. مقياس سمات ذوي صعوبات التعلم (Seldin, 1998) .
٢. مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم (أحمد عواد ، ١٩٩٢) .
٣. دراسة سمات الموهوب ذو صعوبات التعلم(Silverman,1997).
٤. دراسة المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات (سعيد عبد الله ، ١٩٩٤) .

كما استفادت الباحثة بالعديد من الدراسات النظرية العربية والأجنبية، وكذلك المقاييس ، وذلك حتى يتسنى لها عمل المقياس الخاص بصعوبات التعلم في الدراسة الحالية .

وصف المقياس :

تم إعداد المقياس على شكل عبارات عددها (٥٠) عبارة ، كل عشر عبارات تعبر عن محور من محاور صعوبات التعلم النمائية ، فالمقياس مقسم إلى خمسة محاور رئيسة .

وقد راعت الباحثة أن تكون العبارات واضحة ، غير معقدة ، مفهومة ؛ حيث إن من يطبق هذا المقياس هي المعلمة التي أمضت فترة زمنية طويلة مع الطفل ، وتستكمل بعض البيانات من خلال الأم .

وقد تم تحديد المحاور الرئيسية للمقياس بناء على محاور صعوبات التعلم النمائية ، وذلك من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة في مجال الدراسة الحالية ، وهم خمسة محاور :

١. الصعوبات الخاصة بالانتباه .
٢. الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي .
٣. الصعوبات الخاصة باللغة .
٤. الصعوبات الخاصة بالتفكير .
٥. الصعوبات الخاصة بالتذكر .

التعريفات الإجرائية للمحاور :

الصعوبات الخاصة بالانتباه :

عدم انتباه الطفل للمثير المعروض أمامه لأنه لا يثير اهتمامه ، وهناك مثير أهم في حياته ، أو بسبب صعوبة فهم دلالته مما يثير التوتر لديه فيضيق به ويبعد عنه (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ : ٤٠) .

الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي :

يقصد بها العمليات التفسيرية التي تسهم في عدم الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الطفل عن طريق عدم تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها ، وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ : ٥٠) .

الصعوبات الخاصة باللغة :

هم الأطفال الذين يعانون من مشكلة الإدراك اللغوي (فهم اللغة) ، أو التعبير والقدرة على استخدام اللغة أو الاثنين معاً ، كما يدل هذا

المصطلح على أن الطفل لا يعاني من تأخر عام في النمو ، ولكن المشكلة تتعلق بالجانب اللغوي ، غير أنه لابد أن يعاني الطفل من مشكلات في التواصل مع الآخرين ، وعملية التعلم بشكل عام التي ترتبط باللغة (كريستين ماكنتاير ، ٢٠٠٤ : ٧٢) .

الصعوبات الخاصة بالتفكير :

تنشأ نتيجة المشكلات التي يواجهها الأطفال في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة ، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لمسائل الحساب، وفهم المقروء ، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ : ٨٢) .

الصعوبات الخاصة بالتذكر :

تنشأ نتيجة المشكلات التي تعتري العمليات العقلية أو النفسية المتعلقة بالانتباه ، وما يرتبط بها من الاهتمام بالخبرة المطلوب اكتسابها ، ومعناها ، ثم تكوين مفهوم راسخ عنها ، أي أن الصعوبة تتصل باستراتيجيات التعلم والاكتساب للخبرات المختلفة ، يضاف إلى ذلك الحالة الانفعالية للفرد حين يتهيأ لاكتساب الخبرات ، مثل القلق ، والاضطرابات النفسية المختلفة (نبيل حافظ ، ٢٠٠٠ : ٨٥) .

لكل فرد ثلاثة أقسام للذاكرة (القصيرة ، العاملة ، البعيدة) وتتفاعل هذه الأجزاء الثلاثة مع بعضها البعض لتكوين واستخراج المعلومات عند الحاجة إليها ، والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التذكر يفتقدون القدرة على توظيف هذه الأجزاء الثلاثة بالشكل المطلوب (Levine, 1999:73) .

وقد تم عرض هذه المحاور على عدد من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس ، وعددهم عشرة ، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة هذا المقياس لأطفال الروضة .

والمقياس في صورته المبدئية كان عبارة عن (٧٥) عبارة ، ممثلة في خمسة محاور ، وكل محور (١٥) عبارة * ، وبعد عرضه على السادة الخبراء والمحكمين ** تم اختصار هذه العبارات لتصل إلى (٥٠) عبارة ، بواقع (١٠) عبارات لكل محور .

وقد قام السادة الخبراء والمحكمين بتعديل وتغيير بعض العبارات وحذف بعض منها ، وكانت التعديلات كالتالي :

أ. **بالنسبة للمحور الأول : الصعوبات الخاصة بالانتباه :** تم حذف العبارة رقم (٤) وهي (يعاني من كسل وخمول دائمين) ، والعبارة رقم (٦) وهي (لا يستطيع التركيز لمدة طويلة) ، والعبارة رقم (٧) وهي (يطلب الإعادة من المعلمة) ، والعبارة رقم (٨) وهي (لا يجلس دائماً في مكانه) ، والعبارة رقم (١٤) وهي (لا يستطيع الإجابة على الأسئلة الموجهة إليه) . وذلك لكونها متضمنة في العبارات الأخرى للمحور .

ب. **بالنسبة للمحور الثاني : الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي :** تم حذف العبارة رقم (٤) وهي (يعاني من صعوبة في الإدراك البصري للأماكن) ، والعبارة رقم (٨) وهي (يصعب عليه تقليد الحركات) ، والعبارة رقم (١٠) وهي (لا يجيد استخدام أدوات المهارات الحركية) ،

---

* انظر ملحق (٥) .

** انظر ملحق (١٠) .

والعبارة رقم (١٣) وهي (يصعب عليه إدراك الشكل الكلي) ، والعبارة رقم (١٥) وهي (حركته مشوشة غير هادفة) . وذلك لكون هذه العبارات مكررة .

ج. **بالنسبة للمحور الثالث : الصعوبات الخاصة باللغة** : تم حذف العبارة رقم (٥) وهي (لديه مشكلات في النطق "نطق غير سليم") ، والعبارة رقم (٦) وهي (لا يتكلم بصورة واضحة ومفهومة)، والعبارة رقم (٩) وهي (لا يمكنه التعبير عن رغباته بالكلام) ، والعبارة رقم (١١) وهي (يصعب عليه اختيار اللفظ المطلوب عند الكلام) ، والعبارة رقم (١٥) وهي (لغته ينقصها ترابط الكلمات ووضوحها) .وذلك لكونها غير واضحة إلى حد ما .

د. **بالنسبة للمحور الرابع : الصعوبات الخاصة بالتفكير** : تم حذف العبارة رقم (٢) وهي (لا يستطيع وصف الأحداث) ، والعبارة رقم (٨) وهي (يجد صعوبة في تحديد العوامل المشتركة بين الأشياء) ، والعبارة رقم (١١) وهي (ليس لديه القدرة على تصور العلاقات بين الأشياء) ، والعبارة رقم (١٣) وهي (لا يمكنه المقارنة بين شيئين) ، والعبارة رقم (١٥) وهي (لا يمكنه معرفة الاختلافات بين صورتين متشابهتين) .وذلك لكونها متضمنة في باقي العبارات .

ه. **بالنسبة للمحور الخامس : الصعوبات الخاصة بالتذكر** : تم حذف العبارة رقم (٣) وهي (يصعب عليه التعرف على الأشياء بسهولة) ، والعبارة رقم (٤) وهي (لا يمكنه تذكر الأشياء التي رآها من فترة) ، والعبارة رقم (٦) وهي (يصعب عليه تعلم أشياء جديدة والاحتفاظ بها) ، والعبارة رقم (١٣) وهي (لا يستفيد من الخبرات السابقة) ، والعبارة رقم (١٥)

وهي (لا يمكنه التعرف على الأماكن التي سبق أن رآهـا مـن قبـل) . وذلك لكونها متضمنة في باقي العبارات .

وبعد التعديلات التي قام بها السادة الخبراء والمحكمين في مجال علم النفس أصبح في صورته النهائية عبارة عن خمسة محاور وهي كالتالي :

١. الصعوبات الخاصة بالانتباه .
٢. الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي .
٣. الصعوبات الخاصة باللغة .
٤. الصعوبات الخاصة بالتفكير .
٥. الصعوبات الخاصة بالتذكر .

كل محور مكون من (١٠) عبارات ، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي : (كثيراً – إلى حد ما – نادراً) *. وتختار المعلمة ما يناسب الطفل من هذه الاختيارات ، وتضع أمامه علامة (✓) بعد أن تم تدريبها على كيفية تطبيق المقياس على الأطفال من خلال الملاحظة وتوضيح كل العبارات وشرحها لها .

تصحيح المقياس :

الاختيارات الخاصة بكل عبارة هي : (كثيراً – إلى حد ما – نادراً) لتقابل على التوالي (٣ ، ٢ ، ١) من الدرجات .والدرجة الكلية للمحور هي (٣٠) درجة ، والدرجة الكلية للمقياس ككل (١٥٠) درجة ، وكلما ارتفعت درجة الطفل في المقياس كلما كان يعاني من صعوبات تعلم ، فإذا حصل الطفل على (٦٠%) فأكثر من الدرجة الكلية للمحور فإنه يعاني من صعوبات

---

* انظر ملحق (٦) .

تعلم ، أما إن قلت النسبة عن (٦٠%) وهي تعادل (١٨) درجة ، فإن الطفل لا يعاني من صعوبات تعلم في هذا المحور . وإذا حصل الطفل على (٦٠%) فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس يكون الطفل يعاني من صعوبات تعلم ، أما إن قلت النسبة عن (٦٠%) وهي تعادل (٩٠) درجة للمقياس ككل ، فإن الطفل لا يعاني من صعوبات تعلم .

أولاً : صدق مقياس صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة :

الاتساق الداخلي :

جدول (٣)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالانتباه والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠,٩٤٤	٠,٠١
٢	**٠,٩٢٢	٠,٠١
٣	**٠,٩٣٩	٠,٠١
٤	**٠,٨٩٨	٠,٠١
٥	**٠,٩١١	٠,٠١
٦	**٠,٨٨٩	٠,٠١
٧	**٠,٨٤٩	٠,٠١
٨	**٠,٩١٢	٠,٠١
٩	**٠,٨٨٨	٠,٠١
١٠	**٠,٨٩٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالانتباه والدرجة الكلية لذات المحور دالة

إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالانتباه بالعبارات المكونة له .

جدول (٤)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور الخاص الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٨٧٨**	٠,٠١
٢	٠,٨٩٤**	٠,٠١
٣	٠,٩٧٧**	٠,٠١
٤	٠,٨٥٧**	٠,٠١
٥	٠,٩٢٦**	٠,٠١
٦	٠,٨٩٩**	٠,٠١
٧	٠,٨٩٦**	٠,٠١
٨	٠,٩٤٨**	٠,٠١
٩	٠,٩١٩**	٠,٠١
١٠	٠,٨٥٧**	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي بالدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي بالعبارات المكونة له .

جدول (٥)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة باللغة والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠,٨٤٤	٠,٠١
٢	**٠,٩١٣	٠,٠١
٣	**٠,٩٤٨	٠,٠١
٤	**٠,٩٢٤	٠,٠١
٥	**٠,٨٩٨	٠,٠١
٦	**٠,٧٨٧	٠,٠١
٧	**٠,٨٩٦	٠,٠١
٨	**٠,٨٧٨	٠,٠١
٩	**٠,٨٩٤	٠,٠١
١٠	**٠,٩٠٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة باللغة بالدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالصعوبات الخاصة باللغة بالعبارات المكونة له .

جدول (٦)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالتفكير والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠,٨٩٧	٠,٠١
٢	**٠,٩٠١	٠,٠١
٣	**٠,٨٦٤	٠,٠١
٤	**٠,٨٣٩	٠,٠١
٥	**٠,٨٤٦	٠,٠١
٦	**٠,٩١٩	٠,٠١
٧	**٠,٨٧٢	٠,٠١
٨	**٠,٨٨٨	٠,٠١
٩	**٠,٩٠٩	٠,٠١
١٠	**٠,٨٣٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالتفكير والدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالتفكير بالعبارات المكونة له

جدول (٧)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالتذكر والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٩١١**	٠,٠١
٢	٠,٨٧٦**	٠,٠١
٣	٠,٨٩١**	٠,٠١
٤	٠,٨٧٣**	٠,٠١
٥	٠,٨٩٨**	٠,٠١
٦	٠,٩٤٢**	٠,٠١
٧	٠,٨٩٦**	٠,٠١
٨	٠,٨٤٨**	٠,٠١
٩	٠,٩٣٤**	٠,٠١
١٠	٠,٨٩٥**	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالتذكر والدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالصعوبات الخاصة بالتذكر بالعبارات المكونة له .

جدول (٨)

مصفوفة معامل الارتباط بين المحاور المتعلقة بمقياس

صعوبات التعلم بعضها البعض وبين المحاور والدرجة الكلية للمقياس

محاور الاستبانة	١	٢	٣	٤	٥
١. الصعوبات الخاصة بالانتباه	-				
٢. الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	**٠,٨١٧	-			
٣. الصعوبات الخاصة باللغة	**٠,٩١٦	**٠,٧٥٢	-		
٤. الصعوبات الخاصة بالتفكير	**٠,٨٨٢	**٠,٨٣٤	**٠,٩٠٥	-	
٥. الصعوبات الخاصة بالتذكر	**٠,٨٤٩	**٠,٧٩٦	**٠,٨٦٣	**٠,٧٦٨	-
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٨٩٩	**٠,٨٤٦	**٠,٨٨٥	**٠,٨٨٧	**٠,٨٢٥

يتضح من جدول (٨) أن معاملات ارتباط المحاور الخاصة بمقياس صعوبات التعلم بعضها البعض دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) كما كانت أيضاً معاملات ارتباط المحاور الخاصة بالمقياس والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على اتساق المحاور المتعلقة بمقياس صعوبات التعلم بعضها البعض .

مما سبق يتضح لنا أن مقياس صعوبات التعلم على درجة عالية من الصدق ويمكن الاعتماد عليه في قياس صعوبات التعلم موضع الدراسة الحالية .

الصدق العاملي : Factor analysis

تم إجراء التحليل العاملي لمحاور المقياس الخاص بصعوبات التعلم للوقوف على مدي انتماء العبارات المندرجة تحت كل محور بالموضوع الخاص بهذا المحور فلقد تبين أن مقياس صعوبات التعلم

يحتوي على خمس محاور رئيسة وكل محور يحتوي علي (١٠) عبارات بيانها على النحو التالي :

١. المحور الأول تتعلق بياناته بالصعوبات الخاصة بالانتباه .
٢. المحور الثاني تتعلق بياناته بالصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي .
٣. المحور الثالث تتعلق بياناته بالصعوبات الخاصة باللغة .
٤. المحور الرابع تتعلق بياناته بالصعوبات الخاصة بالتفكير .
٥. المحور الخامس تتعلق بياناته بالصعوبات الخاصة بالتذكر .

ويستخدم التحليل العاملي كأداة بحثية عندما يراد عمل تصنيف لمجموعة من المتغيرات وفق أقل عدد ممكن من العوامل المؤثرة في نتائج الدراسة ، كما يستخدم التحليل العاملي كوسيلة مهمة من وسائل حساب صدق الاختبار ، كما يستخدم أيضاً التحليل العاملي كوسيلة لكشف الغموض الخاص بتشابه مجموعة من المتغيرات، هذا التشابه لا يبدو بصورة واضحة ، فمهمة التحليل العاملي هو الكشف عن أقل عدد ممكن من العوامل تكون مسئولة عن هذا التشابه في أداء المتغيرات المختلفة . ويبدأ الحاسب الآلي في إجراء خطوات التحليل العاملي على النحو التالي :

الخطوة الأولى : يبدأ التحليل العاملي بـإجراء مصـفوفة ارتبـاط بـين المتغيرات بعضها البعض بغرض التعرف علـى العلاقـات الارتباطيـة العالية بين المتغيرات والتي على أساسها سيتم تحديد عدد العوامل التـي سيندرج تحتها المتغيرات البحثية المرتبطة بقوة مع بعضها البعض .

ولقد أسفرت نتائج العلاقات الارتباطية لمصفوفة الارتباط بين المتغيرات البحثية موضع الدراسة المدونة بجدول (٨) أن هناك بعض

الارتباطات القوية ذات دلالة إحصائية . حيث يتضح أن معاملات ارتباط المحاور الخاصة بالمقياس بعضها البعض دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و(٠,٠١) وهذا يدل على اتساق المحاور المتعلقة بالمقياس الخاص بالتعرف على صعوبات التعلم لدى الأطفال بعضها البعض .

الخطوة الثانية : قام التحليل العاملي بتصنيف المتغيرات البحثية في بداية التحليل إلى خمسة عوامل حيث تم وضع كل متغير من متغيرات الدراسة البحثية في عامل مستقل وتم افتراض أن درجة تشبع كل متغير بهذا العامل تساوى الواحد الصحيح وهى أعلى قيمة يمكن أن تحصل عليها المتغيرات المندرجة تحت أي عامل من العوامل المختلفة للتحليل العاملي . ولقد أظهرت النتائج الأولية المتحصل عليها الموضحة بجدول (٩) أن قيمة الجذر الكامن الذي يوضح حجم التباين المشروح بواسطة كل عامل من العوامل الخمس المستخلصة من النتائج الأولية قد بلغت (٥,٥٦) بالنسبة للعامل الأول ، (٠,٩٦) بالنسبة للعامل الثاني ، (٠,٢٦) بالنسبة للعامل الثالث ، (٠,١٢) بالنسبة للعامل الرابع ، (٠,٠٧) بالنسبة للعامل الخامس . كما بلغت نسبة مكونات التباين لكل عامل من العوامل الخمس المستخلصة من النتائج الأولية للتحليل العاملي على النحو التالي (٧٩,٤%) بالنسبة للعامل الأول ، (١٣,٨%) بالنسبة للعامل الثاني ، (٣,٧%) بالنسبة للعامل الثالث ، (١,٨%) بالنسبة للعامل الرابع ، (١,٤%) بالنسبة للعامل الخامس .

جدول (٩)

النتائج الأولية المستخلصة من العوامل الخمس المتعلقة

بمقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

متغيرات الدراسة	الاشتراكيات	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
١- الصعوبات الخاصة بالانتباه	١,٠٠	١	٥,٥٥٨	٧٩,٤	٧٩,٤
٢- الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	١,٠٠	٢	٠,٩٦٤	١٣,٨	٩٣,٢
٣- الصعوبات الخاصة باللغة	١,٠٠	٣	٠,٢٦١	٣,٧	٩٦,٩
٤- الصعوبات الخاصة بالتفكير	١,٠٠	٤	٠,١٢٣	١,٨	٩٩,٦
٥-الصعوبات الخاصة بالتذكر	١,٠٠	٥	٠,٠٦٧	١,٤	١٠٠,٠

الخطوة الثالثة : قام التحليل العاملي بحساب درجة التشبع الصحيحة للمتغيرات البحثية الخمس موضع الدراسة الحالية . فقد تظهر بعض متغيرات الدراسة الحالية الذي يتضمنها العامل تشبعات ذات قيم موجبة وأخرى قد تكون سالبة ، ولما كنا لا نستطيع أن نفسر معنى التشبع إذا كان سالباً إذ أننا نعلم أن تأثير المتغير إما أن يكون موجود فهو موجب أو أن يكون غير موجود ، فإذا ظهر لدينا تأثيرات للمتغيرات سالبة فيجب السير بالتحليل العاملي خطوة أخرى لتحويل العوامل إلى مفاهيم يمكن التعبير عنها ومن أهم الطرق شيوعاً وانتشارا في تحقيق هذا الغرض هي طريقة التدوير المتعامد لمحاور الدراسة حيث ترمى إلى :

- إعطاء معنى للعوامل المقترحة بواسطة التحليل العاملي ذو دلالة إحصائية .
- التوصل إلى وضع يضمن التصنيف الدقيق للمتغيرات المنطوية تحت كل عامل من العوامل المقترحة بواسطة التحليل العاملي ،

حيث يدل التعامد على أن معاملات ارتباط العوامل تساوى صفر، وهذا يعنى أن التحليل العاملي يقوم بتصنيف المتغيرات البحثية إلى عوامل غير مرتبطة وبالتالي يصبح التصنيف حاد غير متداخل . وبالنظر إلى الجداول أرقام (١٠ : ١٤) والتي تتضمن النتائج النهائية لدرجات التشبع لكل محور على حدة ، نجد أنها أخذت قيم أخرى حقيقية قريبة إلى حد كبير من القيم التي افترضها التحليل العاملي في بداية التحليل .

جدول (١٠)

درجة التشبع للصعوبات الخاصة بالانتباه بمقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

م	العبارات	درجة التشبع
١	لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه .	٠,٩٤٦
٢	لا يستمع جيداً للمعلمة .	٠,٩٢٠
٣	لا يستمع للقصص بشغف .	٠,٩٣٨
٤	مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء .	٠,٨٩٧
٥	تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم .	٠,٩١٠
٦	يفشل في إنهاء الواجب المكلف به .	٠,٨٨٧
٧	يصعب تغيير نشاطه .	٠,٨٤٨
٨	يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه .	٠,٩١١
٩	لا ينفذ تعليمات المعلمة .	٠,٨٨٦
١٠	لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً .	٠,٨٩٩

من الجدول السابق يتضح أن جميع عبارات المحور تدور حول الانتباه؛ لذا فقد أطلقت الباحثة اسم الصعوبات الخاصة بالانتباه على هذا المحور .

جدول (١١)

درجة التشبع للصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي

بمقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

م	العبارات	درجة التشبع
١	يصعب عليه تمييز الأشكال .	٠,٨٧٦
٢	يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء.	٠,٨٩٢
٣	يعاني صعوبة في إدراك العمق .	٠,٩٧٥
٤	يجد صعوبة في إدراك الألوان	٠,٨٥٥
٥	لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري.	٠,٩٢٨
٦	لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل .	٠,٨٩٨
٧	لديه زيادة في الحركات الغير هادفة .	٠,٨٩٤
٨	ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه .	٠,٩٤٨
٩	لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل .	٠,٩١٨
١٠	مندفع في سلوكه .	٠,٨٥٥

من الجدول السابق يتضح أن جميع عبارات المحور تدور حول الإدراك الحسي ؛ لذا فقد أطلقت الباحثة اسم الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي على هذا المحور .

جدول (١٢)

درجة التشبع للصعوبات الخاصة باللغة بمقياس

تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

م	العبارات	درجة التشبع
١	يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين .	٠,٨٤٣
٢	يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات.	٠,٩١١
٣	لديه نقص في الحصيلة اللغوية .	٠,٩٤٧
٤	لغته لا تتناسب مع سنه .	٠,٩٢٢
٥	لا يمكنه إعادة سرد قصته .	٠,٨٩٧
٦	لا يشارك في المناقشة أو الحديث .	٠,٧٨٧
٧	لا يستطيع التعبير عن أفكاره .	٠,٨٩٥
٨	لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته .	٠,٨٧٧
٩	لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته .	٠,٨٩٢
١٠	يعبر عن رغباته بالصراخ .	٠,٩٠٤

من الجدول السابق يتضح أن جميع عبارات المحور تدور حول اللغة ؛ لذا فقد أطلقت الباحثة اسم الصعوبات الخاصة باللغة على هذا المحور .

جدول (١٣)

درجة التشبع للصعوبات الخاصة بالتفكير بمقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

م	العبارات	درجة التشبع
١	لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل .	٠,٨٩٧
٢	لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء .	٠,٩٠٠
٣	لا يمكنه وصف المواقف .	٠,٨٦٢
٤	يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل .	٠,٨٣٧
٥	لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء .	٠,٨٤٥
٦	يجد صعوبة في عملية المقارنة .	٠,٩١٧
٧	لديه صلابة في الرأي أو التفكير .	٠,٨٧٠
٨	ليس لديه القدرة على التخيل .	٠,٨٦٦
٩	يصعب انتقاله من نشاط نظري إلى عملي والعكس .	٠,٩٠٧
١٠	لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء .	٠,٨٣٥

من الجدول السابق يتضح أن جميع عبارات المحور تدور حول التفكير؛ لذا فقد أطلقت الباحثة اسم الصعوبات الخاصة بالتفكير على هذا المحور .

جدول (١٤)
درجة التشبع للصعوبات الخاصة بالتذكر بمقياس
تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

م	العبارات	درجة التشبع
١	يصعب عليه تذكر الأسماء .	٠,٩١٠
٢	يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن .	٠,٨٧٥
٣	يصعب عليه استرجاع المعلومات .	٠,٨٩٠
٤	لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه .	٠,٨٧١
٥	يصعب عليه تذكر الأشخاص .	٠,٨٩٧
٦	يصعب عليه تذكر الأشياء .	٠,٩٤٠
٧	يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد .	٠,٨٩٥
٨	يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية .	٠,٨٤٦
٩	يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما.	٠,٩٣٢
١٠	لا يتذكر الأصوات .	٠,٨٩٣

من الجدول السابق يتضح أن جميع عبارات المحور تدور حول التذكر؛ لذا فقد أطلقت الباحثة اسم الصعوبات الخاصة بالتذكر على هذا المحور .

وبالنظر إلى جدول (١٥) الذي يتضمن النتائج النهائية لدرجات تشبع المتغيرات البحثية نجد أنها أخذت قيم أخرى حقيقية قريبة إلى حد

كبير من القيم التي افترضها التحليل العاملي في بداية التحليل وهى على النحو التالي (٠,٩٣٢ ، ٠,٩٧٤، ٠,٩٧٢ ، ٠,٧٣٨ ، ٠,٨٨٩) ، للمتغيرات الخمس مرتبة حسب ظهورها في جدول (١٥) .

جدول (١٥)
النتائج النهائية المستخلصة من العوامل الخمس المتعلقة بمقياس تعرف صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة

متغيرات الدراسة	الاشتراكيات	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
١- الصعوبات الخاصة بالانتباه	٠,٩٣٢	١	٥,٥٥٨	٧٩,٤	٧٩,٤
٢- الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	٠,٩٧٤				
٣- الصعوبات الخاصة باللغة	٠,٩٧٣				
٤- الصعوبات الخاصة بالتفكير	٠,٧٣٨				
٥-الصعوبات الخاصة بالتذكر	٠,٨٨٩				

وعند مقارنة القيم الفرضية لدرجات التشبع الخاصة بالمتغيرات البحثية موضع الدراسة بالقيم الصحيحة المستخلصة من النتائج النهائية للتحليل، نجد أن الفروق بينهما صغيرة وبالتالي لا نحتاج إلى إعادة التحليل الإحصائي العاملي مرة ثانية باستخدام درجات تشبع المتغيرات التي أسفر عنها التحليل العاملي ، بل نعتمد على درجات تشبع المتغيرات الناتجة في عملية تصنيف المتغيرات البحثية موضع الدراسة على العوامل الناتجة من عملية التحليل العاملي ، حيث تعتبر تشبعات العوامل المشتركة المحور الذي تقوم عليه مكونات الاختبارات والمقاييس المختلفة. كما أنها تمهد السبيل لتصنيف المتغيرات البحثية إلى عوامل تبعاً لما بينها من تداخل وتشابك .

الخطوة الرابعة : يقوم التحليل العاملي بتصنيف المتغيرات البحثية تحت كل عامل من العوامل الذي قام التحليل العاملي بتحديدها وذلك في حالة عدم دوران المحاور من خلال المصفوفة العاملية الموضحة بجدول (١٦) .

جدول (١٦)

المصفوفة العاملية الخاصة بتصنيف

المتغيرات البحثية تحت كل عامل من العوامل الذي قام

التحليل العاملي بتحديدها وذلك في حالة عدم دوران المحاور

متغيرات الدراسة	العامل	الاشتراكيات
١- الصعوبات الخاصة بالانتباه	٠,٩٦٥	٠,٩٣٢
٢- الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	٠,٩٨٧	٠,٩٧٤
٣- الصعوبات الخاصة باللغة	٠,٩٨٦	٠,٩٧٣
٤- الصعوبات الخاصة بالتفكير	٠,٩٤٣	٠,٨٨٩
٥-الصعوبات الخاصة بالتذكر	٠,٩١٧	٠,٨٤٠

فلقد تبين أن هناك عامل واحد فقط أشتمل على المتغيرات البحثية موضع الدراسة وهذا يدل على أن المتغيرات البحثية الممثلة في صورة محاور الاستبانة الخاصة بصعوبات التعلم لطفل الروضة ذات درجة ارتباط عالية جداً ببعضها البعض .

الخطوة الخامسة : قام التحليل العاملي بتحديد أهمية محاور المقياس الخاص بصعوبات التعلم من خلال عرض الدرجات التي حققها كل متغير من المتغيرات البحثية (Factor scores) موضع الدراسة في علاقته بالعامل الذي أشتمل على جميع المتغيرات كما هو موضح في جدول (١٧) .

جدول (١٧)

الدرجات التي حققها كل متغير من المتغيرات البحثية Factor scores موضع الدراسة في علاقته بالعامل الأول الذي أشتمل على جميع المتغيرات

متغيرات الدراسة	درجات المتغيرات في علاقتها بالعامل الأول (Factor scores)	ترتيب المتغيرات حسب شدة احتياجها
١- الصعوبات الخاصة بالانتباه	٠,١٧٤	الثالث
٢- الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	٠,١٧٨	الأول
٣- الصعوبات الخاصة باللغة	٠,١٧٧	الثاني
٤- الصعوبات الخاصة بالتفكير	٠,١٦٥	الرابع
٥-الصعوبات الخاصة بالتذكر	٠,١٥٩	الخامس

يتبين من جدول (١٧) أن المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي يعتبر من أهم المحاور الخاصة بالمقياس الذي يعتمد عليه في قياس صعوبات التعلم لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال حيث احتل المركز الأول من حيث الأهمية ، يليه المحور الخاص بصعوبات اللغة الذي احتل المركز الثاني من حيث الأهمية، يليه المحور الخاص بصعوبات الانتباه الذي احتل المركز الثالث من حيث الأهمية، يليه المحور الخاص الخاصة بالتفكير الذي احتل المركز الرابع من حيث الأهمية، يليه المحور الخاص بصعوبات التذكر الذي احتل المركز الخامس من حيث الأهمية .

الصدق التمييزى :

يقصد به مدى قدره المقياس على التمييز بين أفراد عينه الدراسة. ولقد قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي عن طريق مقارنة متوسطات

درجات أطفال عينة التقنين ذوى الدرجات المرتفعة والمنخفضة التي تم تحديدها عن طريق الإرباع الأعلى والأدنى على النحو التالي :

قامت الباحثة بترتيب أفراد عينه التقنين حسب درجاتهم الكلية التي حصلوا عليها في المقياس، وقامت بحساب الإرباع الأعلى للحصول على البيانات الخاصة بالأطفال الذين يمثلون (٢٧%) من العينة الحاصلين على الدرجات المرتفعة (ذوى أكبر مجموع كلى للدرجات) كما تم حساب الإرباع الأدنى للحصول على البيانات الخاصة بالأطفال الذين يمثلون (٢٧%) من أفراد العينة الحاصلين على الدرجات المنخفضة (ذوى أقل مجموع كلى للدرجات) في المقياس ، ثم استخدمت الباحثة اختيار "مان ويتنى" Mann-Whitney test لحساب دلاله الفروق بين أفراد العينة ذوى الدرجات المرتفعة والمنخفضة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بجدول رقم (١٨) .

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين الأفراد ذوى الدّرجات المنخفضة والمرتفعة في مقياس تعرف صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة

الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة (٢٧%) ن١ = ٣		الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة (٢٧%) ن٢ = ٣		قيمة "مان ويتنى"	مستوى الدلالة
س١	± ع١	س٢	± ع٢	١,٦	٠,٠١
٥٦,٤٥	٥,٢٦	٣١,٢٨	٣,٨٩		

س = متوسط حسابي & ع = انحراف معياري

وأوضحت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطرفين أو الإرباعيين محل المقارنة مما يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين الأفراد ذات الدرجات المرتفعة والمنخفضة، أي أن للمقياس درجة مقبولة من الصدق.

ثانياً : ثبات مقياس صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة:

١- طريقة الفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ على عينة الدراسة، وقد تم حساب معامل الفا كرونباخ للدرجات النهائية الخاصة بمقياس صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{ر}_{11} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1-\frac{\text{مجـ}\,\text{ع}^{2}_{\text{ي}}}{\text{ع}^{2}_{\text{ك}}}\right)$$

حيث

ر_{11} = معامل ثبات المقياس

ن = عدد العبارات في البعد

$\text{ع}^{2}_{\text{ي}}$ = تباين درجات الأفراد في العبارة

ع^{2}= تباين درجات الأفراد في الدرجة النهائية للبعد

مجـ = المجموع

وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات قدره (٠,٩٤) بالنسبة لمقياس صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يعطى مؤشر قوى على ثبات مقياس الدراسة .

٢- طريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان التالية :

$$ر_{١١} = ٢ \left[1 - \frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ع^2}\right]$$

حيث أن :

$ر_{١١}$ = معامل ثبات المقياس

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات النصف الأول

$ع_{٢}^{٢}$ = تباين درجات النصف الثاني

$ع^{٢}$= التباين الكلى لدرجات المقياس

وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات قدره (٠,٩١) بالنسبة لمقياس صعوبات التعلم لطفل ما قبل المدرسة وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

٣- طريقة سبيرمان - براون :

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون التالية :

$$رَ = \frac{ر}{1 + (ر - 1)}$$

حيث أن :

ر = معامل ثبات نصف الاختبار

رَ = معامل ثبات الاختبار ككل

ن = عدد أفراد لعينة

كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل من مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية – إعداد : أحمد أحمد عواد ، ومقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة – إعداد الباحثة ، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قدره (٠,٨٩) وهي قيمة دالة إحصائياً تدل على أن هناك ارتباط قوي بين المقياسين موضوع الدراسة .

(٦) مقياس تعرف الأطفال الموهوبين : (إعداد الباحثة)

وصف المقياس :

تم إعداد هذا المقياس على شكل عبارات عددها (٣٠) عبارة ، مكونة من ثلاثة محاور ، كل محور منها يحتوي على (١٠) عبارات ، وقد راعت الباحثة أن تكون عبارات المقياس مفهومة وواضحة ، غير معقدة ؛ حيث إن المقياس تطبقه معلمة الفصل المدرسي التي أمضت فترة زمنية طويلة مع الطفل ، وقد تستكمل بعض بيانات المقياس من الأم إذا لزم الأمر .

وقد تم تحديد المحاور الرئيسية للمقياس بناء على سمات الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال ، وذلك من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية والمقاييس المماثلة مثل :

- مقياس Linda Silverman, 1997 .
- دراسة Lind Brody, 1997 .
- قائمة السمات السلوكية للأطفال الموهوبين . (محمود منسي)

وكانت محاور المقياس الثلاثة هي :

١. القدرات الخاصة .
٢. القدرات العقلية .
٣. العلاقات الاجتماعية .

وقد تم عرض هذه المحاور والعبارات على عدد من السادة الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس ، وعددهم عشرة ، وذلك لمعرفة وبيان مدى ملاءمة هذا المقياس لأطفال الروضة .

والمقياس في صورته المبدئية كان عبارة عن (٣٠) عبارة ، ممثلة في ثلاثة محاور ، وكل محور به (١٠) عبارات * ، وبعد عرضه على السادة الخبراء والمحكمين ** قاموا ببعض التعديلات ، وكانت التعديلات كالتالي :

بالنسبة للمحاور وعدد العبارات اجمع السادة الخبراء والمحكمين على ملاءمتها للمقياس ، وكذلك عدد عبارات كل محور ، وكانت التعديلات تقتصر على صياغة بعض العبارات من حيث كونها مبهمة قليلاً ، فمثلاً :

في المحور الأول : القدرات الخاصة ، تضمن عبارة (١) وهي (يميل للاهتمامات ذات الجوانب الابتكارية) ، تم تعديلها إلى (يميل للأنشطة ذات الجوانب الابتكارية) .

في المحور الثاني : القدرات العقلية ، رأى المحكمون أن العبارات تخصصية إلى حد ما ، وتحتاج إلى شرح مفصل من قبل الباحثة إلى المعلمة التي سوف تقوم بتطبيق المقياس ، وتم ذلك بالفعل ، حيث كانت الباحثة تقوم بشرح جميع عبارات هذا المحور شرحاً تفصيلياً للمعلمة .

وفي المحور الثالث : العلاقات الاجتماعية ، العبارة رقم (٣) وهي (حساس بدرجة كبيرة بالنسبة لباقي زملائه) ، تم تعديلها لكي تصبح

---

* انظر ملحق (٧) .

** انظر ملحق (١٠) .

(شديد الحساسية بالنسبة لباقي زملائه) ، والعبارة (٩) وهي (يشعر بالعطف على الآخرين) ، تم تعديلها إلى (يعطف على الآخرين) .

وبعد التعديلات التي قام بها السادة الخبراء والمحكمين في مجال علم النفس ، أصبح المقياس في صورته النهائية عبارة عن ثلاثة محاور وهي كالتالي :

١. القدرات الخاصة .
٢. القدرات العقلية .
٣. العلاقات الاجتماعية .

وكل محور مكون من (١٠) عبارات * ، وأمام كل عبارة من عبارات المحور ثلاثة اختيارات ، وهي كالتالي : (كثيراً – إلى حد ما – نادراً) ، وتختار المعلمة ما يناسب كل طفل من هذه الاختيارات ، وتضع أمامها علامة (✓) ، وذلك بعد أن تم تدريب المعلمة على كيفية تطبيق المقياس على الأطفال من خلال الملاحظة ، وتوضيح كل العبارات وشرحها للمعلمة من قبل الباحثة .

تصحيح المقياس :

كانت الاختيارات الخاصة بالمقياس هي : (كثيراً – إلى حد ما – نادراً) ، لتقابل على التوالي (٣ ، ٢ ، ١) من الدرجات . والدرجة الكلية للمحور هي (٣٠) درجة ، والدرجة الكلية للمقياس ككل (٩٠) درجة ، وكلما ارتفعت درجة الطفل في المقياس كلما كان الطفل موهوباً ، فالطفل الذي يحصل على (٦٠%) من درجات المقياس ككل فأكثر يكون موهوباً ، وهي

* انظر ملحق (٨) .

نسبة تقابل (٥٤) درجة ، وإذا كانت درجات الطفل (١٨) درجة ، وهي تعادل النسبة (٦٠%) للمحور الواحد ، يعد الطفل موهوباً في المحور الذي زادت درجته عن (١٨) درجة .

أولاً : صدق مقياس تعرف الأطفال الموهوبين :

الاتساق الداخلي :

- قامت الباحثة بتعيين صدق الاتساق الداخلي للمقياس . وهنـــاك عـــدة خطوات يجب إتباعها للتأكد من اتساق محاور المقيـــاس وعباراتـــه ، ذلك بحساب معاملات الارتباط بين ما يلي :

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة .
- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كـــل محـــور مـــن محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس .
- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كـــل محـــور مـــن محاور المقياس ومجموع درجات كل محور من المحاور الأخرى للمقياس ، وذلك بعمل مصفوفة معاملات الارتباط بـــين محـــاور المقياس .

◆ بالنسبة لمقياس تعرف الأطفال الموهوبين :

جدول (١٩)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠,٧٧٤	٠,٠١
٢	**٠,٩١٧	٠,٠١
٣	**٠,٩٤٦	٠,٠١
٤	**٠,٨٧٥	٠,٠١
٥	**٠,٩٠٧	٠,٠١
٦	**٠,٨٩١	٠,٠١
٧	**٠,٨١١	٠,٠١
٨	**٠,٩٢٨	٠,٠١
٩	**٠,٨٩٩	٠,٠١
١٠	**٠,٨٥٢	٠,٠١

يتضح من جدول (١٩) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة والدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالقدرات الخاصة بالعبارات المكونة له .

جدول (٢٠)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور
الخاص بالقدرات العقلية والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠,٨٠٤	٠,٠١
٢	**٠,٨٦٥	٠,٠١
٣	**٠,٩٤٦	٠,٠١
٤	**٠,٩٥٣	٠,٠١
٥	**٠,٨٦٩	٠,٠١
٦	**٠,٨٨٣	٠,٠١
٧	**٠,٩١٤	٠,٠١
٨	**٠,٩٠٩	٠,٠١
٩	**٠,٨٤٩	٠,٠١
١٠	**٠,٩١١	٠,٠١

يتضح من جدول (٢٠) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية بالدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالقدرات العقلية بالعبارات المكونة له .

جدول (٢١)

قيمة معامل الارتباط بين عبارات المحور

الخاص بالعلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية لذات المحور

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	**٠,٨٦٣	٠,٠١
٢	**٠,٩٥٩	٠,٠١
٣	**٠,٩٧٧	٠,٠١
٤	**٠,٩١٦	٠,٠١
٥	**٠,٨٦٧	٠,٠١
٦	**٠,٨٢٩	٠,٠١
٧	**٠,٩١١	٠,٠١
٨	**٠,٨٧٦	٠,٠١
٩	**٠,٨٩٩	٠,٠١
١٠	**٠,٩٢٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٢١) أن معاملات ارتباط عبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية بالدرجة الكلية لذات المحور دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع العبارات وهذا يدل على اتساق المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية بالعبارات المكونة له .

جدول (٢٢)

مصفوفة معامل الارتباط بين المحاور المتعلقة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين بعضها البعض وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة

محاور المقياس	١	٢	٣
١-القدرات الخاصة	-		
٢-القدرات العقلية	**٠,٩١٦	-	
٣-العلاقات الاجتماعية	**٠,٨٨٢	**٠,٨٣٤	-
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٨٨٧	**٠,٧٦٨	**٠,٨٤٩

يتضح من جدول (٢٢) أن معاملات ارتباط المحاور الخاصة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين بعضها البعض دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، كما كانت أيضاً معاملات ارتباط المحاور الخاصة بالمقياس والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على اتساق المحاور المتعلقة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين بعضها البعض .

مما سبق يتضح لنا أن مقياس تعرف الأطفال الموهوبين على درجة عالية من الصدق ويمكن الاعتماد عليه في قياس الموهبة لطفل ما قبل المدرسة موضع الدراسة الحالية .

الصدق العاملي : Factor analysis

تم إجراء التحليل العاملي لمحاور المقياس الخاص بتعرف الأطفال الموهوبين للتأكد من مدي انتماء العبارات المندرجة تحت كل محور بالموضوع الخاص بهذا المحور فلقد تبين أن مقياس تعرف

الأطفال الموهوبين يحتوي على ثلاث محاور رئيسة وكل محور يندرج تحته مجموعة من العبارات بيانها على النحو التالي :

١. المحور الأول تتعلق بياناته بالقدرات الخاصة ويحتوي علي (١٠) عبارات.
٢. المحور الثاني تتعلق بياناته بالقدرات العقلية ويحتوي علي (١٠) عبارات .
٣. المحور الثالث تتعلق بياناته بالعلاقات الاجتماعية ويحتوي علي (١٠) عبارات .

ويستخدم التحليل العاملي كأداة بحثية عندما يراد عمل تصنيف لمجموعة من المتغيرات وفق أقل عدد ممكن من العوامل المؤثرة في نتائج الدراسة ، كما يستخدم التحليل العاملي كوسيلة هامة من وسائل حساب صدق الاختبار ، كما يستخدم أيضاً التحليل العاملي كوسيلة لكشف الغموض الخاص بتشابه مجموعة من المتغيرات، هذا التشابه لا يبدو بصورة واضحة، فمهمة التحليل العاملي هو الكشف عن أقل عدد ممكن من العوامل تكون مسئولة عن هذا التشابه في أداء المتغيرات المختلفة . ويبدأ الحاسب الآلي في إجراء خطوات التحليل العاملي على النحو التالي :

الخطوة الأولى : يبدأ التحليل العاملي بإجراء مصفوفة ارتباط بين المتغيرات بعضها البعض بغرض التعرف على العلاقات الارتباطية العالية بين المتغيرات والتي على أساسها سيتم تحديد عدد العوامل التي سيندرج تحتها المتغيرات البحثية المرتبطة بقوة مع بعضها البعض .

ولقد أسفرت نتائج العلاقات الارتباطية لمصفوفة الارتباط بين المتغيرات البحثية موضع الدراسة المدونة بجدول (٢٢) أن هناك بعض

الارتباطات القوية ذات دلالة إحصائية. حيث يتضح أن معاملات ارتباط المحاور الخاصة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين بعضها البعض دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) وهذا يدل على اتساق المحاور المتعلقة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين بعضها البعض .

الخطوة الثانية : قام التحليل العاملي بتصنيف المتغيرات البحثية في بداية التحليل إلى أربعة عوامل حيث تم وضع كل متغير من متغيرات الدراسة البحثية في عامل مستقل وتم افتراض أن درجة تشبع كل متغير بهذا العامل تساوى الواحد الصحيح وهى أعلى قيمة يمكن أن تحصل عليها المتغيرات المندرجة تحت أي عامل من العوامل المختلفة للتحليل العاملي . ولقد أظهرت النتائج الأولية المتحصل عليها الموضحة بجدول (٢٣) أن قيمة الجذر الكامن الذي يوضح حجم التباين المشروح بواسطة كل عامل من العوامل الثلاثة المستخلصة من النتائج الأولية قد بلغت (٥,٣٦) بالنسبة للعامل الأول (٠,٩٥) بالنسبة للعامل الثاني ، (٠,٣٨) بالنسبة للعامل الثالث . كما بلغت نسبة مكونات التباين لكل عامل من العوامل الثلاثة المستخلصة من النتائج الأولية للتحليل العاملي على النحو التالي (٧٩,١%) بالنسبة للعامل الأول ، (١٣,٥%) بالنسبة للعامل الثاني ، (٦,٨%) بالنسبة للعامل الثالث .

جدول (٢٣)

النتائج الأولية المستخلصة من العوامل

الثلاثة المتعلقة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين

متغيرات الدراسة	الاشتراكيات	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
١-القدرات الخاصة	١,٠٠	١	٥,٣٥٨	٧٩,١	٧٨,٣
٢-القدرات العقلية	١,٠٠	٢	٠,٩٥٤	١٣,٥	٩٢,١
٣-العلاقات الاجتماعية	١,٠٠	٣	٠,٣٨١	٦,٨	١٠٠,٠

الخطوة الثالثة : قام التحليل العاملي بحساب درجة التشبع الصحيحة للمتغيرات البحثية الثلاثة موضع الدراسة الحالية . فقد تظهر بعض متغيرات الدراسة الحالية الذي يتضمنها العامل تشبعات ذات قيم موجبة وأخرى قد تكون سالبة ، ولما كنا لا نستطيع أن نفسر معنى التشبع إذا كان سالباً إذ أننا نعلم أن تأثير المتغير إما أن يكون موجود فهو موجب أو أن يكون غير موجود ، فإذا ظهر لدينا تأثيرات للمتغيرات سالبة فيجب السير بالتحليل العاملي خطوة أخرى لتحويل العوامل إلى مفاهيم يمكن التعبير عنها ومن أهم الطرق شيوعاً وانتشارا في تحقيق هذا الغرض هي طريقة التدوير المتعامد لمحاور الدراسة حيث ترمى إلى :

- إعطاء معنى للعوامل المقترحة بواسطة التحليل العاملي ذو دلالة إحصائية .
- التوصل إلى وضع يضمن التصنيف الدقيق للمتغيرات المنطوية تحت كل عامل من العوامل المقترحة بواسطة التحليل العاملي ، حيث يدل التعامد على أن معاملات ارتباط العوامل تساوى صفر،

وهذا يعنى أن التحليل العاملي يقوم بتصنيف المتغيرات البحثية إلـــى عوامل غير مرتبطة وبالتالي يصبح التصنيف حاد غير متداخل.

وبالنظر إلى الجداول أرقام (٢٤ : ٢٦) والتي تتضمن النتائج النهائية لدرجات التشبع لكل محور على حدة ، نجد أنها أخذت قيم أخرى حقيقية قريبة إلى حد كبير من القيم التي افترضها التحليل العاملي في بداية التحليل .

جدول (٢٤)

درجة التشبع للقدرات الخاصة

بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين

م	العبارات	درجة التشبع
١	يميل للأنشطة ذات الجوانب الابتكارية .	٠,٧٧٢
٢	تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى .	٠,٩١٥
٣	تتعدد مجالات اهتماماته .	٠,٩٤٦
٤	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم.	٠,٨٧٤
٥	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى .	٠,٩٠٦
٦	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية .	٠,٨٩٠
٧	لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال	٠,٨١٠
٨	يتمتع بقوة الملاحظة .	٠,٩٢٦
٩	يتقن ما يقوم بأدائه .	٠,٨٩٧
١٠	لديه خيال واسع وابتكاري .	٠,٨٥١

يتضح من جدول (٢٤) أن عبارات هذا العامل جميعها تدور حول القدرات الخاصة التي يمكن أن يتمتع بها الفرد ؛ لذا تقترح الباحثة تسمية هذا العامل بالقدرات الخاصة .

جدول (٢٥)

درجة التشبع للقدرات العقلية

بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين

م	العبارات	درجة التشبع
١	لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله .	٠,٨٠٢
٢	يتميز بطلاقة في التفكير .	٠,٨٦٤
٣	لديه سرعة إدراك .	٠,٩٤٦
٤	يتقن ألعاب الفك والتركيب .	٠,٩٥١
٥	ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات .	٠,٨٦٧
٦	يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة .	٠,٨٨١
٧	يحاول اختبار صحة حلول المشكلات التي تواجهه .	٠,٩١٢
٨	يتمتع بذاكرة جيدة .	٠,٩٠٧
٩	يدرك الأشياء الغير محسوسة .	٠,٨٤٨
١٠	يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء .	٠,٩١٠

يتضح من جدول (٢٥) أن عبارات هذا العامل جميعها تدور حول القدرات العقلية التي يمكن أن يتمتع بها الفرد ؛ لذا تقترح الباحثة تسمية هذا العامل بالقدرات العقلية .

جدول (٢٦)
درجة التشبع للعلاقات
الاجتماعية بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين

م	العبارات	درجة التشبع
١	يميل لمصادقة اكبر منه سناً .	٠,٨٦١
٢	له علاقات اجتماعية جيدة ويحب الناس.	٠,٩٥٧
٣	حساس بدرجة كبيرة بالنسبة لباقي زملاؤه .	٠,٩٧٦
٤	يتمتع بروح المرح والدعابة .	٠,٩١٤
٥	لديه فضول وحب استطلاع شديدين .	٠,٨٦٦
٦	لا يحب الجلوس بمفرده .	٠,٨٢٧
٧	يستمتع بالألعاب الجماعية .	٠,٩١٠
٨	يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة.	٠,٨٧٥
٩	يعطف على الآخرين .	٠,٨٩٨
١٠	يثاير في الأنشطة الممتعة له .	٠,٩٢٧

يتضح من جدول (٢٦) أن عبارات هذا العامل جميعها تدور حول العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن يتمتع بها الفرد ؛ لذا تقترح الباحثة تسمية هذا العامل بالعلاقات الاجتماعية .

وبالنظر إلى جدول (٢٧) الذي يتضمن النتائج النهائية لدرجات تشبع المتغيرات البحثية نجد أنها أخذت قيم أخرى حقيقة قريبة إلى حد كبير من القيم التي افترضها التحليل العاملي في بداية التحليل وهى على

النحو التالي ٠,٩٢٢ ، ٠,٩٠٢ ، ٠,٩١٣ ، للمتغيرات الثلاثة مرتبة حسب ظهورها في جدول (٢٧) .

جدول (٢٧)
النتائج النهائية المستخلصة من العوامل
الثلاثة المتعلقة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين

متغيرات الدراسة	الاشتراكيات	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمي
١-القدرات الخاصة	٠,٩٢٢	١	٥,٣٥٨	٧٩,١	٧٩,١
٢-القدرات العقلية	٠,٩٠٢				
٣-العلاقات الاجتماعية	٠,٩١٣				

وعند مقارنة القيم الفرضية لدرجات التشبع الخاصة بالمتغيرات البحثية موضع الدراسة بالقيم الصحيحة المستخلصة من النتائج النهائية للتحليل ، نجد أن الفروق بينهما صغيرة وبالتالي لا نحتاج إلى إعادة التحليل الإحصائي العاملي مرة ثانية باستخدام درجات تشبع المتغيرات التي أسفر عنها التحليل العاملي ، بل نعتمد على درجات تشبع المتغيرات الناتجة في عملية تصنيف المتغيرات البحثية موضع الدراسة على العوامل الناتجة من عملية التحليل العاملي ، حيث تعتبر تشبعات العوامل المشتركة المحور الذي تقوم عليه مكونات الاختبارات والمقاييس المختلفة. كما أنها تمهد السبيل لتصنيف المتغيرات البحثية إلى عوامل تبعاً لما بينها من تداخل وتشابك .

الخطوة الرابعة : يقوم التحليل العاملي بتصنيف المتغيرات البحثية تحت كل عامل من العوامل الذي قام التحليل العاملي بتحديدها وذلك في حالة عدم دوران المحاور من خلال المصفوفة العاملية الموضحة بجدول (٢٨) .

جدول (٢٨)

المصفوفة العاملية الخاصة بتصنيف المتغيرات البحثية تحت كل عامل من العوامل الذي قام التحليل العاملي بتحديدها وذلك في حالة عدم دوران المحاور

متغيرات الدراسة	العامل	الاشتراكيات
١-القدرات الخاصة	٠,٩٣٥	٠,٩١٢
٢-القدرات العقلية	٠,٩٦٧	٠,٩٥٧٤
٣-العلاقات الاجتماعية	٠,٩٥٦	٠,٩٦٣

فلقد تبين أن هناك ثلاث محاور أو متغيرات مرتبطة أشتمل كل منهم على مجموعة من عبارات المقياس موضع الدراسة ولقد أوضحت النتائج أن درجة تشبع (الاشتراكيات) العبارات البحثية بالمحور المندرجة تحته كبيرة حيث بلغت (٠,٩١٢) بالنسبة لعلاقة المحور القدرات الخاصة بعباراته، وبلغت (٠,٩٥٤) بالنسبة لعلاقة المحور الخاص بالقدرات العقلية بعباراته ، وبلغت (٠,٩٦٣) بالنسبة لعلاقة المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية بعباراته. وهذا يدل على أن المتغيرات البحثية الممثلة في صورة محاور ذات درجة ارتباط عالية جداً ببعضها البعض.

الخطوة الخامسة : قام التحليل العاملي بتحديد أهمية محاور المقياس من خلال عرض الدرجات التي حققها كل متغير من المتغيرات البحثية

(Factor scores) موضع الدراسة في علاقته بالعامل الذي أشــتمل على جميع المتغيرات كما هو موضح في جدول (٢٩) .

جدول (٢٩)

الدرجات التي حققها كل متغير من المتغيرات البحثية Factor scores موضع الدراسة في علاقته بالعامل الأول الذي أشتمل على جميع المتغيرات

متغيرات الدراسة	درجات المتغيرات في علاقتها بالعامل الأول (Factor scores)	ترتيب المتغيرات حسب شدة احتياجها
١-القدرات الخاصة	٠,٢٠٤	الثالث
٢-القدرات العقلية	٠,٢٧٨	الأول
٣-العلاقات الاجتماعية	٠,٢٢٧	الثاني

يتبين من جدول (٢٩) أن المحور الخاص بالقدرات العقلية يعتبر من أهم المحاور الخاصة بالمقياس الذي يعتمد عليه في قياس الموهبة لطفل ما قبل المدرسة حيث احتل المركز الأول من حيث الأهمية ، يليه المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية الذي احتل المركز الثاني من حيث الأهمية، يليه المحور الخاص بالقدرات الخاصة الذي احتل المركز الثالث من حيث الأهمية .

- الصدق التمييزى : يقصد به مدى قدره المقياس على التمييز بين أفراد عينه الدراسة . ولقد قامت الباحثة بحساب الصدق التمييزي عن طريق مقارنة متوسطات درجات أطفال عينة التقنين ذوى الدرجات

المرتفعة والمنخفضة التي تم تحديدها عن طريق الإرباع الأعلى والأدنى على النحو التالي :

قامت الباحثة بترتيب أفراد عينه التقنين حسب درجاتهم الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ، وقامت بحساب الإرباع الأعلى للحصول على البيانات الخاصة بالأطفال الذين يمثلون (٢٧%) من العينة الحاصلين على الدرجات المرتفعة (ذوى أكبر مجموع كلى للدرجات) كما تم حساب الإرباع الأدنى للحصول على البيانات الخاصة بالأطفال الذين يمثلون (٢٧%) من أفراد العينة الحاصلين على الدرجات المنخفضة (ذوى أقل مجموع كلى للدرجات) في المقياس، ثم استخدمت الباحثة اختيار "مان ويتنى" Mann-Whitney test لحساب دلاله الفروق بين أفراد العينة ذوى الدرجات المرتفعة والمنخفضة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بجدول رقم (٣٠) .

جدول (٣٠)

دلالة الفروق بين لأفراد ذوى الدرجات المنخفضة والمرتفعة في مقياس تعرف الأطفال الموهوبين

أفراد ذوى درجات مرتفعة (٢٧%) ن١ = ٣		أفراد ذوى درجات منخفضة (٢٧%) ن٢ = ٣		قيمة "مان ويتنى"	مستوى الدلالة
س١	±ع١	س٢	±ع٢	١,٥	٠,٠١
٥٤,٥٥	٤,٢٦	٣٠,٢٨	٣,٣٩		

س = متوسط حسابي & ع = انحراف معياري

وأوضحت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطرفين أو الإرباعيين محل المقارنة مما يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين

الأفراد ذات الدرجات المرتفعة والمنخفضة، أي أن للمقياس درجة مقبولة من الصدق .

ثانياً : ثبات مقياس تعرف الأطفال الموهوبين :

١- طريقة الفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ على عينة الدراسة ، وقد تم حساب معامل الفا كرونباخ للدرجات النهائية الخاصة بمقياس تعرف الأطفال الموهوبين باستخدام المعادلة التالية:

$$ر_{١١} = \frac{ن}{ن-1}\left(١-\frac{مجـ ع_{ى}^{2}}{ع_{ك}^{2}}\right)$$

حيث

$ر_{١١}$ = معامل ثبات المقياس

ن = عدد العبارات في البعد

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات الأفراد في العبارة

$ع^{٢}$= تباين درجات الأفراد في الدرجة النهائية للبعد

مجـ = المجموع

وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات قدره (٠,٩٥) بالنسبة لمقياس تعرف الأطفال الموهوبين وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) . مما يعطى مؤشر قوى على ثبات مقياس الدراسة .

٢- طريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان التالية :

$$ر_{11} = ٢\left[1-\frac{ع^{2}+ع^{2}}{ع^{2}}\right]$$

حيث إن :

$ر_{١١}$ = معامل ثبات المقياس

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات النصف الأول

$ع_{٢}^{٢}$ = تباين درجات النصف الثاني

$ع^{٢}$= التباين الكلى لدرجات المقياس

وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات قدره (٠,٩٣) بالنسبة لمقياس تعرف الأطفال الموهوبين وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

٣- طريقة سبيرمان - براون :

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون التالية :

$$رَ = \frac{ر}{(1-ر)+1}$$

حيث أن :

ر = معامل ثبات نصف الاختبار

رَ = معامل ثبات الاختبار ككل

ن = عدد أفراد العينة

وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات قدره (٠,٩٢) بالنسبة لمقياس تعرف الأطفال الموهوبين وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) .

كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل من قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين – إعداد : محمود منسي ، ومقياس تعرف الأطفال الموهوبين – إعداد الباحثة ، وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط قدره (٠,٨٦) وهي قيمة دالة إحصائياً تدل على أن هناك ارتباط قوي بين المقياسين موضوع الدراسة .

(٧) برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين : (إعداد الباحثة)

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تحقيق الآتي :

١. مواجهة احتياجات الطفل ذو صعوبات التعلم الموهوب ، وخاصة في النواحي الأكاديمية .
٢. مساعدة الطفل ذو صعوبات التعلم الموهوب على تنمية جميع قدراته ، والوصول بها إلى أقصى أداء ممكن .
٣. إعداد الطفل إعداداً جيداً لمساعدته على تنمية مواهبه وقدراته الخاصة ، وكذلك إعداده أكاديمياً حتى يتمكن من مواكبة أقرانه ، وإعداده للعودة إلى الفصل العادي مرة أخرى .

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم التخطيط للبرنامج على النحو التالي : ضرورة الاهتمام بالطفل في المدرسة ، وكذلك في المنزل ، وذلك عن طريق التكامل بين المدرسة والمنزل ، عن طريق التنسيق مع أولياء أمور الأطفال ؛ حيث إنهم يعيدون بعض الأنشطة في المنزل مع الطفل ،

وذلك لضمان ازدواجية التأثير على الطفل في المدرسة والمنزل ، حتى يكون البرنامج إيجابياً مفيداً بالنسبة للطفل .

وينقسم البرنامج من حيث الزمن إلى ثلاث جوانب في اليوم :

- جانب للعمل الأكاديمي .
- جانب الإرشاد النفسي .
- جانب للإثراء .

١. **الجانب الأكاديمي :** في هذا الجزء تبدأ الباحثة في متابعة الأنشطة والمفاهيم اليومية التي تقدم لهم في الروضة كوحدات تعليمية تتماشى مع مستواهم العقلي والذهني ، وتساعد الأطفال على تكملة الواجبات ومتابعة مدى تطورهم في فهم الأنشطة واستيعابها وأداء التقويم عليها .

٢. **الجانب الخاص بالإرشاد النفسي :** في هذا الجزء تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال العديد من الأنشطة الهدف الرئيسي لها تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الأطفال ، وذلك من خلال احتكاكهم بأطفال آخرين في نفس حالاتهم . وفي هذا الجزء تجتمع الباحثة مع الأطفال في أنشطة بعضها فردي ، وبعضها جماعي لكي يتشاركوا مع بعضهم البعض في أنشطة مختلفة ، **مثل :** اللعب المنظم ، وألعاب فروبل ، وألعاب الفك والتركيب ، والمكعبات ، ومجموعة من الأنشطة من إعداد الباحثة .

كما تقوم الباحثة بالاشتراك مع الأطفال في المناقشات التي تدور داخل الفصل لتظهر مهارات المناقشة لدى كل طفل . وفي مثل هذه المناقشات يظهر من الأطفال من له قدرات حوارية أكثر من الآخرين ، وكذلك سوف تظهر المواهب الخاصة لكل طفل .

٣. **الجانب الخاص بالإثراء :** وفي هذا الجزء من البرنامج يتم تقديم العديد من الأنشطة ، منها : أنشطة التفكير ، الأنشطة الفنية ، الأنشطة الرياضية ، الأنشطة التي تعتمد على حل المشكلات ، مما ينمي عند الطفل مهارات التفكير المنطقي ، مع التركيز الرئيسي على تنمية مناطق الموهبة المتعددة .

- **اتخاذ القرار :** تجعل الباحثة الأطفال يتخذون القرار فيما سوف يفعلونه من أنشطة أو يختارون الألعاب .
- **الاتصال (التواصل) :** يتم اتصال الأطفال مع بعضهم البعض ، وذلك من خلال اشتراكهم في أنشطة جماعية يظهر فيها مدى تجاوبهم مع بعضهم البعض ، من خلال هذه الأنشطة .
- **التفكير المنتج :** تقوم الباحثة بجعل الأطفال يستخدمون الخامات التي أمامهم ، ويعرضون ما سوف يفعلونه بها ، وما سوف يبتكرونه من هذه الخامات .
- **التخطيط :** تحث الباحثة الأطفال على التخطيط في بداية اليوم ، ويخططون لما سوف يفعلونه طوال اليوم ، وبالترتيب .
- **التنبؤ :** وفي هذا الجزء تتناقش الباحثة مع الأطفال حول حدوث شيء معين من خلال النشاط ، أو تجربة معينة ، أو من خلال موقف معين أمامهم .
- **المهارات الأكاديمية :** وذلك عن طريق إنجاز الأنشطة الأكاديمية الخاصة ببرنامج الروضة ، وذلك من خلال متابعة الباحثة .

وفي الجزء الثالث من البرنامج تحاول الباحثة إشراك جميع الأطفال في الأنشطة ، وفي كل ما يتم صنعه أو يقومون بعمله ، وتحاول أن يشترك كل الأطفال في الأنشطة ، وتدون ملاحظاتها خلال عملهم ، وغالباً ما تعطي التعليمات شفهية ، وقد يتطلب الأمر القليل من الكتابة ، وتعمل الباحثة على

تقييم الأطفال من خلال الملاحظة الدقيقة ، كما يمكنها التعديل كلما احتاج الأمر .

وكانت الأنشطة مقسمة كالتالي :

- **الأنشطة العقلية** : وتتضمن : نهاية القصة ،الأرقام ، تتميز الروائح ، إذابة الثلج بالحرارة ، الدوائر ، التصنيف ، تكملة الشكل ، لعبة عروستي ، تمييز ملمس الأشياء ، الأطواق ، النقود ، زهرات الطاولة ، المثلثات الملونة ، المربعات ، ترتيب الصور زمنياً ، ملء وتفريغ الأواني .
- **الأنشطة الفنية** : وتتضمن : الكوريشة ، التشكيل بالصلصال ، التشكيل بالحبل ، خلط الألوان ، الكولاج ، الرسم الحر ، عمل مثلثات من الحبل ، التشكيل بأوراق الكانسون ، التشكيل بالترتر .
- **الأنشطة الموسيقية** : وتتضمن : العزف الموسيقي ، الإيقاعات ، التلحين الموسيقي .

كما يهدف البرنامج إلى أن يجيد الأطفال مهارات البحث والاستكشاف والتنقيب ، وجمع المعلومات . ويقوم هذا البرنامج على أخذ الطفل من الفصل العادي إلى غرفة خاصة بالمدرسة لتلقي خدمة هذا البرنامج لمدة ساعتين ونصف في اليوم ، ساعة للجزء الأكاديمي ، وساعة ونصف لجزء الإثراء وتنمية الذات ، وذلك بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع لمدة شهرين ، بإجمالي (٢٤) جلسة . ويتيح توفير غرفة خاصة بالمدرسة فرصة لتوفير الوقت والجهد ؛ لأنه يبتعد عن التنقل ، ويتيح فرصة وجود المعلمين – معلم الفصل العادي – في نفس المكان ، مما يجعل مسألة تضافر الجهود سهلة ، حيث التشتت والتنقل من مكان لآخر يسبب الفوضى ، مما يضر بطبيعة هؤلاء الأطفال الفوضوية الأصل بطبيعتها .

- **مشاركة الوالدين** : اشتراك الوالدين في هذا البرنامج يعد جزءاً مكملاً للبرنامج ، حيث تواجد واشتراك هؤلاء الآباء في هذا البرنامج يساعد على التعامل بصورة أفضل مع طفلهم ذو صعوبات التعلم الموهوب (GLD) الذي يعد طفلاً (صلباً – غير مرن – غير منظم) ، مما يجعل الأسرة أسرة مليئة بالضغط النفسي .

فالوقت الذي يقضيه الطفل في المنزل أكثر كثيراً من الذي يقضيه في المدرسة والوالدين في حاجة إلى أن يتأكدوا من أن طفلهم يتلقى الخدمات التعليمية السليمة ، ويوجد في بيئة تعليمية صالحة لمواجهة احتياجاته ، وبين يدي معلم متمكن يستطيع الوصول بإمكانياته لأقصى أداء ممكن ، وعلاج نقاط الضعف عنده ، وأنه يمكنه أن يكون أكثر خصوبة في التعلم والإنتاج * .

إجراءات الدراسة :

قامت الباحثة بالآتي :

١. الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة ، والمراجع الخاصة بمجال الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .
٢. الإطلاع على المقاييس السابقة الخاصة بقياس كل من صعوبات التعلم ، وكذلك الموهبة .
٣. تصميم مقياسين ، أحدهما خاص بتعرف صعوبات التعلم لدى طفل ما قبل المدرسة ، والثاني مقياس خاص بتعرف الأطفال الموهوبين .
٤. تطبيق مقياسي الدراسة ، وذلك بعد حساب الصدق والثبات لكل منهما .
٥. أختيار كل من مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم – إعداد: أحمد أحمد عواد – ، وكذلك قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين – إعداد :

* انظر ملحق (٩) .

محمود عبد الحليم منسي – لتطبيقهما على الأطفال ، وذلك لكونهما ملائمين لطبيعة الدراسة ، وذلك للتأكد من صلاحية مقاييس الدراسة .

٦. تصميم برنامج للتدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٧. عمل القياس القبلي لعينة عشوائية من الأطفال عددها (٢٥٠) طفلاً وطفلة ، وذلك لتختار منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (عينة الدراسة) ، وذلك من خلال تطبيق مقاييس : مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة – إعداد : أحمد عواد ، ومقياس تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة – إعداد : محمود منسي ، ومقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة – إعداد : الباحثة ، ومقياس تعرف الأطفال الموهوبين – إعداد الباحثة .

٨. تحددت عينة الدراسة في عشرة أطفال من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

٩. تطبيق كل من اختبار "رسم الرجل" – لجود إنف" لقياس الذكاء ، وكذلك تطبيق استمارة عبد العزيز الشخص لقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي وذلك لتثبيت كل من الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي .

١٠. تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة على العشرة أطفال عينة الدراسة .

١١. إجراء القياس البعدي للعينة المكونة من عشرة أطفال بتطبيق مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة – إعداد : الباحثة ، ومقياس تعرف الأطفال الموهوبين – إعداد : الباحثة مرة أخرى .

١٢. قياس بقاء أثر التعلم ، وذلك عن طريق إعادة تطبيق مقياسي تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة – إعداد : الباحثة ، وتعرف الأطفال الموهوبين – إعداد : الباحثة مرة أخرى بعد مضي شهر من القياس البعدي الأول .

أساليب المعالجة الإحصائية :

١. اختبار "ت" t-test .
٢. معدل الكسب "لبلاك" .
٣. حجم تأثير البرنامج .

الفصل الخامس
نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها

ثانياً : توصيات الدراسة

ثالثاً : البحوث المقترحة

رابعاً : مراجع الدراسة

خامساً : ملاحق الدراسة

سادساً : ملخص الدراسة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة :

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية بعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات والتحقق من فروض البحث التي تمت صياغتها بهدف التعرف على مدى فاعلية البرنامج المقترح من قبل الباحثة في التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين من خلال بعض النشطة التي تنمي الموهبة وترعاها ، وكذلك تعالج صعوبات التعلم أو تحد منها ، وكذلك تعمل على تنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الطفل ذوي صعوبات التعلم الموهوب . ولقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم البنية المعرفية لدى المتعلم ، فكل فرد لديه مجموعة من المعلومات والخبرات المترابطة التي تشكل نسيجاً معرفياً له خصائصه المميزة وقد شهدت هذه السنوات الأخيرة اهتمام ملحوظ بمشاكل الطفولة المبكرة مثل صعوبات التعلم ، وفي حدود علم الباحثة أن هذا الميدان يكاد يكون مهملاً ولا يوجد فيه دراسات محلية بالقدر الكافي حتى الآن ، ومن هنا لجأت الباحثة إلى عمل برنامج علاجي للتدخل المبكر لمعالجة صعوبات التعلم عند فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين من ناحية وأيضاً رعاية الموهبة بما يتلاءم مع مستوى أطفال رياض الأطفال المشار إليه في البرنامج المعد من قبل الباحثة .

أولاً : نتائج الدراسة وتفسيرها :

وفيما يلي عرض لكل فرض من فروض الدراسة ثم عرض لنتائجه ثم تفسير تلك النتائج على النحو التالي :

الفرض الأول :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة على النحو التالي :

أ- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه.

ب-معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي .

ج-معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة .

د- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير.

ه- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر.

أ- الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه .

جدول (٣١)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات
القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة
بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه

المحور الخاص بصعوبات الانتباه	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لا يفهم جيداً الحديث الموجه إليه	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٩٠٠	٠,٢٠٨	١,٧٩١	١٣,٨٧	٠,٠١
لا يستمع جيداً للمعلمة	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	٢,٠٠٠	٠,٢٠١	١,٦٤٧	١٤,٠٠	٠,٠١
لا يستمع للقصص بشغف	٢,٤٠٠	٠,١٤٣	١,٥٠٠	٠,٢٠٧	١,٤٤٧	١٣,٢٥	٠,٠١
مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء	٢,٧٠٠	٠,١٧٥	١,٩٠٠	٠,٢٠٨	١,١٨٩	١٣,٢١	٠,٠١
تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم	٢,٩٥٠	٠,١١١	١,٩٠٠	٠,١١٦	١,٠٤٥	١١,٠٠	٠,٠١
يفشل في إنهاء الواجب المكلف به	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٧١٦	١٤,٩٩	٠,٠١
يصعب تغيير نشاطه	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٧٠٠	٠,١٧٥	١,٤٣٤	١٣,٩٧	٠,٠١
يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه	٢,٧٠٠	٠,١٧٥	١,٨٠٠	٠,٢٣٢	١,٣٢٦	١٥,٠١	٠,٠١
لا ينفذ تعليمات المعلمة	٢,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٥٠٠	٠,١٤٧	١,٢٤٥	١٤,٨١	٠,٠١
لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٦٠٠	٠,٢١٦	١,٧٧٠	١٦,٠٠	٠,٠١
المجموع الكلى	٢٧,٦٥٠	٠,٨٩٤	١٧,٤٠٠	١,٠١٤	١,١٣٤	٢١,٢٠	٠,٠١

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الانتباه. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الاختبار البعدي والقبلي محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي . مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في خفض مستوى صعوبات الانتباه بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

جدول (٣٢)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بصعوبات الانتباه	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه	١,٩٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٠,٩١	٠,٩١			✓
لا يستمع جيداً للمعلمة	٢,٠٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٠,٠٠	٠,٨٢			✓
لا يستمع للقصص بشغف	١,٥٠٠	٢,٤٠٠	٣	٦٠,٠٠	٠,٩٤			✓
مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء	١,٩٠٠	٢,٧٠٠	٣	٧٢,٧٣	٠,٩٧			✓
تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم	١,٩٠٠	٢,٩٥٠	٣	٩٥,٤٥	٠,٩١			✓
يفشل في إنهاء الواجب المكلف به	١,٦٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٢,٨٥	٠,٨٩			✓
يصعب تغيير نشاطه	١,٧٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٤,٦٢	٠,٩٥			✓
يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه	١,٨٠٠	٢,٧٠٠	٣	٩١,٦٧	٠,٩١			✓
لا ينفذ تعليمات المعلمة	١,٥٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٠,٠٠	٠,٩٤			✓
لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً	١,٦٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٥,٧١	٠,٩٠			✓
المجموع الكلى	١٧,٤٠	٢٧,٦٥	٣٠	٨١,٧٥	٠,٨٢			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٩٠,٩١%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه ، وتساوى (٨٠,٠٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة لا يستمع جيداً للمعلمة ، وتساوى (٦٠,٠٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة لا يستمع للقصص بشغف ، وتساوى (٧٢,٧٣%) بالنسبة للعبارة الخاصة مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء ، وتساوى (٩٥,٤٥%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم ، وتساوى (٩٢,٨٥%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن يفشل في إنهاء الواجب المكلف ، وتساوى (٨٤,٦٢%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن يصعب تغيير نشاطه ، وتساوى (٩١,٦٧%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه ، وتساوى (٨٠,٠٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه لا ينفذ تعليمات المعلمة ، وتساوى (٨٥,٧١%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً .

وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج في خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٦٠,٠٠%) إلي (٩٥,٤٥%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بصعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها .

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بمختلف عباراته

بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٢ – ٠,٩٧) على جميع عبارات المحور الخاص بصعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة. وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور . وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تحسين مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات الانتباه ، كما هو الحال في أطفال العينة .

ب- الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي .

جدول (٣٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي

المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه تمييز الأشكال	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٠٥٢	١٦,١٣	٠,٠١
يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٨٠٠	٠,١٤٢	١,١٦٤	١٤,٧٤	٠,٠١

تابع جدول (٣٣)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات
القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة
بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي

المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يعاني صعوبة في إدراك العمق	٢,٧٠٠	٠,١٨٤	١٣٠٠	٠,١٤٣	١,٢٨٧	١٨,٢٧	٠,٠١
يجد صعوبة في إدراك الألوان	٢,٨٠٠	٠,١٣٤	١,٢٠٠	٠,١٠٢	١,٣١٤	١٩,٨٠	٠,٠١
لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٦٠٠	٠,١١٦	١,٠٥٢	١٤,٨١	٠,٠١
لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل	٢,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٦٠٠	٠,١١٦	١,٥٧٧	١٣,٩٧	٠,٠١
لديه زيادة في الحركات الغير هادفة	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٦٣١	١٣,٦٧	٠,٠١
ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه	٢,٩٥٠	٠,١١٨	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٠٣٤	١٣,٥٠	٠,٠١
لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل	٢,٩٥٠	٠,١٥٢	١,٢٠٠	٠,١٨٩	١,٢٤٣	١٣,٥٠	٠,٠١
مندفع في سلوكه	٢,٩٠٠	٠,١٤٦	١,٤٠٠	٠,١١٦	١,٢٥٩	١٩,٠٠	٠,٠١
المجموع الكلى	٢٨,٤٠٠	٠,٩٤٢	١٤,٧٠٠	١,٠٦٣	١,١٢٨	٢١,٩٦	٠,٠١

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينة القياس القبلي والبعدي محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى خفض مستوى صعوبات الادراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في خفض مستوى صعوبات الادراك الحسي بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

جدول (٣٤)
مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيره في خفض مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						صغير (٠,٢)	متوسط (٠,٥)	كبير (٠,٨)
يصعب عليه تمييز الأشكال	١,٨٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩١,٦٧	٠,٨٩			✓
يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء	١,٨٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٣,٣٣	٠,٨٢			✓
يعاني صعوبة في إدراك العمق	١٣٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٢,٣٥	٠,٩١			✓
يجد صعوبة في إدراك الألوان	١,٢٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٨,٨٩	٠,٩٣			✓
لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري	١,٦٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٥,٧١	٠,٩٠			✓
لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل	١,٦٠٠	٢,٧٠٠	٣	٧٨,٥٧	٠,٨٦			✓
لديه زيادة في الحركات الغير هادفة	١,٦٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٥,٧١	٠,٨٩			✓
ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه	١,٢٠٠	٢,٩٥٠	٣	٩٧,٢٢	٠,٨٧			✓
لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل	١,٢٠٠	٢,٩٥٠	٣	٩٧,٢٢	٠,٩٢			✓
مندفع في سلوكه	١,٤٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٣,٧٥	٠,٨٩			✓
المجموع الكلى	١٤,٧٠٠	٢٨,٤٠٠	٣٠	٨٩,٥٤	٠,٨٦			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٩١,٦٧%) بالنسبة للعبارة يصعب عليه تمييز الأشكال ، وتساوى (٨٣,٣٣%) بالنسبة للعبارة يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء ، وتساوى (٨٢,٣٥%) بالنسبة للعبارة يعاني صعوبة في إدراك العمق ، وتساوى (٨٨,٨٩%) بالنسبة للعبارة يجد صعوبة في إدراك الألوان ، وتساوى (٨٥,٧١%) بالنسبة للعبارة بأن لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري ، وتساوى (٧٨,٨٧%) بالنسبة للعبارة بأن لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل ، وتساوى (٨٥,٧١%) بالنسبة للعبارة بأن لديه زيادة في الحركات الغير هادفة ، وتساوى (٩٧,٢٢%) بالنسبة للعبارة بأنه ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه ، وتساوى (٩٧,٢٢%) بالنسبة للعبارة بأنه لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل ، وتساوى (٩٣,٧٥%) بالنسبة للعبارة بأن مندفع في سلوكه . وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج في خفض مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٧٨,٥٧%) إلي (٩٧,٢٢%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها .

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٢ – ٠,٩٣) على جميع عبارات المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة. وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور . وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

ج- الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة .

جدول (٣٥)
دلالة الفروق بين متوسطات
درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال
العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة

المحور الخاص بصعوبات اللغة	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٩٠٠	٠,١٦٨	١,٤٤٨	١٤,٧٤	٠,٠١
يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات	٢,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٩٠٠	٠,٢٠٨	١,١٣٧	١٢,٧٥	٠,٠١
لديه نقص في الحصيلة اللغوية	٢,٨٠٠	٠,١٤٢	١,٣٠٠	٠,١٤٣	١,٠٠٧	١٦,٧١	٠,٠١
لغته لا تتناسب مع سنه	٢,٦٠٠	٠,١١٦	١,٢٠٠	٠,١١٢	١,٠٣٦	١٦,٣٣	٠,٠١
لا يمكنه إعادة سرد قصته	٢,٥٠٠	٠,١٠٧	١,٣٠٠	٠,١٨٣	١,٧١٠	١٦,٠٠	٠,٠١
لا يشارك في المناقشة أو الحديث	٢,٥٠٠	٠,١٢٧	١,٣٠٠	٠,٢٣٣	١,٨٣٤	١٥,٥٠	٠,٠١
لا يستطيع التعبير عن أفكاره	٢,٤٠٠	٠,١١٩	١,٥٠٠	٠,٢٠٧	١,٧٣٩	١٥,٠١	٠,٠١
لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته	٢,٧٠٠	٠,١٣٧	١,٣٠٠	٠,٢١٣	١,٥٥٤	١٨,٢٧	٠,٠١
لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته	٢,٧٠٠	٠,١٣٤	١,٣٠٠	٠,١٠٤	١,٢٨٨	١٦,٣٣	٠,٠١
يعبر عن رغباته بالصراخ	٢,٨٠٠	٠,١٢٧	١٥,٠٠	٠,١٧٥	١,٣٧٨	١٤,٩٩	٠,٠١
المجموع الكلى	٢٦,٦٠٠	٠,٨٧٨	١٤,٥٠٠	١,١٢١	١,٢٧٦	٢٣,٩٩	٠,٠١

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات اللغة . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في خفض مستوى صعوبات اللغة بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

جدول (٣٦)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بصعوبات اللغة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين	١,٩٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٠,٩	٠,٨٤			✓
يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات	١,٩٠٠	٢,٧٠٠	٣	٧٢,٧٣	٠,٨٢			✓
لديه نقص في الحصيلة اللغوية	١,٣٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٨,٢٣	٠,٨٥			✓
لغته لا تتناسب مع سنه	١,٢٠٠	٢,٦٠٠	٣	٧٧,٧٨	٠,٩١			✓
لا يمكنه إعادة سرد قصته	١,٣٠٠	٢,٥٠٠	٣	٧٠,٥٨	٠,٨١			✓
لا يشارك في المناقشة أو الحديث	١,٣٠٠	٢,٥٠٠	٣	٧٠,٥٨	٠,٩٠			✓
لا يستطيع التعبير عن أفكاره	١,٥٠٠	٢,٤٠٠	٣	٦٠,٠٠	٠,٨٥			✓
لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته	١,٣٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٢,٣٥	٠,٨٢			✓
لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته	١,٣٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٢,٣٥	٠,٨٢			✓
يعبر عن رغباته بالصراخ	١٥,٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٦,٦٧	٠,٩٢			✓
المجموع الكلى	١٤,٥٠٠	٢٦,٦٠٠	٣٠	٧٨,٠٦	٠,٨٨			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٩٠,٩%) بالنسبة للعبارة يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين ، وتساوى (٧٢,٧٣%) بالنسبة للعبارة يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات ، وتساوى (٨٨,٢٣%) بالنسبة للعبارة لديه نقص في الحصيلة اللغوية ، وتساوى (٧٧,٧٨%) بالنسبة للعبارة لغته لا تتناسب مع سنه ، وتساوى (٧٠,٥٨%) بالنسبة للعبارة بأن لا يمكنه إعادة سرد قصته ، وتساوى (٧٠,٥٨%) بالنسبة للعبارة بأن لا يشارك في المناقشة أو الحديث ، وتساوى (٦٠,٠٠%) بالنسبة للعبارة بأن لا يستطيع التعبير عن أفكاره ، وتساوى (٨٢,٣٥%) بالنسبة للعبارة بأنه لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته ، وتساوى (٨٢,٣٥%) بالنسبة للعبارة بأنه لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته ، وتساوى (٨٦,٦٧%) بالنسبة للعبارة بأن يعبر عن رغباته بالصراخ . وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج الخاص في خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٦٠,٠٠%) إلي (٩٠,٩٠%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بصعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح

بين (٠,٨٢ – ٠,٩٢) على جميع عبارات المحور الخاص بصعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة. وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور. وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

د- الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير.

جدول (٣٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير

المحور الخاص بصعوبات التفكير	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل	٢,٧٠٠	٠,١٢٢	١,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٥٠٠	١٤,٧٤	٠,٠١
لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء	٢,٦٠٠	٠,١١٦	١,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٠٥٢	١٦,٠٠	٠,٠١
لا يمكنه وصف المواقف	٢,٧٠٠	٠,١٨١	١,٣٠٠	٠,١٥٩	١,١٣٨	١٦,٣٣	٠,٠١

تابع جدول (٣٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير

المحور الخاص بصعوبات التفكير	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل	٢,٧٠٠	٠,١٤٧	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٢٠٥	١٩,٠٠	٠,٠١
لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٥٧٧	١٦,٠٠	٠,٠١
يجد صعوبة في عملية المقارنة	٢,٧٠٠	٠,١٧٢	١,٨٠٠	٠,١٨٩	١,٠٩٩	١٣,٢٥	٠,٠١
لديه صلابة في الرأي أو التفكير	٢,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٤٠٠	٠,١١٤	١,٦٠٥	١٨,٥١	٠,٠١
ليس لديه القدرة على التخيل	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٠٥٢	٢١,١٣	٠,٠١
يصعب انتقاله من نشاط نظري إلي عملي والعكس	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٥٠٠	٠,١٢٧	١,٠٩٥	١٨,٥٧	٠,٠١
لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٦٣١	١٤,٨١	٠,٠١
المجموع الكلى	٢٧,٦٠٠	١,٠٧٥	١٥,٢٠٠	١,٤٧٦	٠,٣٤٠	٢٤,٨٦	٠,٠١

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التفكير. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في خفض مستوى صعوبات التفكير بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

جدول (٣٨)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بصعوبات التفكير	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل .	١,٧٠٠	٢,٧٠٠	٣	٧٦,٩	٠,٨٠			✓
لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء	١,٨٠٠	٢,٦٠٠	٣	٦٦,٦٧	٠,٧٠		✓	
لا يمكنه وصف المواقف	١,٣٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٢,٣٥	٠,٨٤			✓
يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل	١,٢٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٣,٣٣	٠,٨٧			✓
لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء	١,٧٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٢,٣١	٠,٩١			✓
يجد صعوبة في عملية المقارنة	١,٨٠٠	٢,٧٠٠	٣	٧٥,٠٠	٠,٧٨		✓	
لديه صلابة في الرأي أو التفكير	١,٤٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨١,٢٥	٠,٨٢			✓
ليس لديه القدرة على التخيل	١,٢٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٤,٤٤	٠,٩٣			✓
يصعب انتقاله من نشاط نظري إلي عملي والعكس	١,٥٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٣,٣٣	٠,٩٤			✓
لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء	١,٦٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٥,٧١	٠,٨٥			✓
المجموع الكلى	١٥,٢٠	٢٧,٦٠	٣٠	٨٣,٧٨	٠,٨٤			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٧٦,٩%) بالنسبة للعبارة لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل ، وتساوى (٦٦,٦٧%) بالنسبة للعبارة لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء ، وتساوى (٨٢,٣٥%) بالنسبة للعبارة لا يمكنه وصف المواقف ، وتساوى (٨٣,٣٣%) بالنسبة للعبارة يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل ، وتساوى (٩٢,٣١%) بالنسبة للعبارة بأن لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء ، وتساوى (٧٥,٠٠%) بالنسبة للعبارة بأن يجد صعوبة في عملية المقارنة ، وتساوى (٨١,٢٥%) بالنسبة للعبارة بأن لديه صلابة في الرأي أو التفكير ، وتساوى (٩٤,٤٤%) بالنسبة للعبارة بأنه ليس لديه القدرة على التخيل ، وتساوى (٩٣,٣٣%) بالنسبة للعبارة بأنه يصعب انتقاله من نشاط نظري إلي عملي والعكس ، وتساوى (٨٥,٧١%) بالنسبة للعبارة بأن لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء . وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج في خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٦٦,٦٧%) إلي (٩٤,٤٤%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بصعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها .

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح بين (٠,٧٠ – ٠,٩٤) على جميع عبارات المحور الخاص بصعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة . وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور. وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

هـ- الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر.

جدول (٣٩)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات
القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال المجموعة
التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر

المحور الخاص بصعوبات التذكر	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه تذكر الأسماء	٢,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٦٣١	١٤,٨١	٠,٠١
يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن	٢,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٦٠٠	٠,٢١١	١,١٥٣	١٦,١٣	٠,٠١
يصعب عليه استرجاع المعلومات	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٣٠٠	٠,١٨٣	١,٥٧٧	١٩,٨٠	٠,٠١
لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه	٢,٦٠٠	٠,١٣٧	١,٤٠٠	٠,١٩٩	١,٤٥٢	١٦,٠٠	٠,٠١
يصعب عليه تذكر الأشخاص	٢,٧٠٠	٠,١٧٥	١,٣٠٠	٠,١٨٣	١,٠٤٥	١٦,٣٣	٠,٠١
يصعب عليه تذكر الأشياء	٢,٣٠٠	٠,١٦٧	١,٧٠٠	٠,١٤٢	١,١٧٦	١١,٧٧	٠,٠١
يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد	٢,٨٠٠	٠,١٤٢	١,٤٠٠	٠,٢١٦	١,٥٢١	١٦,٣٣	٠,٠١
يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية	٢,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٥٠٠	٠,٢٢٧	١,٢٤٠	١٤,١٣	٠,٠١
يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما	٢,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٥٠٠	٠,١٢٧	١,٥٦٧	١٣,١٦	٠,٠١
لا يتذكر الأصوات	٢,٩٠٠	٠,١١٦	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٠٥٢	٢١,١٣	٠,٠١
المجموع الكلى	٢٧,٠٠٠	١,٤١٤	١٤,٥٠٠	٢,٠١٤	١,٤٢٤	٢١,٤٧	٠,٠١

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التذكر. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى خفض مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في خفض مستوى صعوبات التذكر بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

جدول (٤٠)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بصعوبات التذكر	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
يصعب عليه تذكر الأسماء	١,٦٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٥,٧١	٠,٨٤			✓
يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن	١,٦٠٠	٢,٧٠٠	٣	٧٨,٥٧	٠,٨٢			✓
يصعب عليه استرجاع المعلومات	١,٣٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٤,١٢	٠,٨٥			✓
لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه	١,٤٠٠	٢,٦٠٠	٣	٧٥,٠٠	٠,٨٧			✓
يصعب عليه تذكر الأشخاص	١,٣٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٢,٣٥	٠,٨١			✓
يصعب عليه تذكر الأشياء	١,٧٠٠	٢,٣٠٠	٣	٤٦,١٥	٠,٨٠			✓
يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد	١,٤٠٠	٢,٨٠٠	٣	٨٧,٥٠	٠,٨٥			✓
يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية	١,٥٠٠	٢,٧٠٠	٣	٨٠,٠٠	٠,٨٢			✓
يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما	١,٥٠٠	٢,٦٠٠	٣	٧٣,٣٣	٠,٨١			✓
لا يتذكر الأصوات	١,٢٠٠	٢,٩٠٠	٣	٩٤,٤٤	٠,٩٥			✓
المجموع الكلى	١٤,٥٠	٢٧,٠٠	٣٠	٨٠,٦٤	٠,٨٢			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في خفض صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٨٥,٧١%) بالنسبة للعبارة يصعب عليه تذكر الأسماء ، وتساوى (٧٨,٥٧%) بالنسبة للعبارة يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن ، وتساوى (٩٤,١٢%) بالنسبة للعبارة يصعب عليه استرجاع المعلومات ، وتساوى (٧٥,٠٠%) بالنسبة للعبارة لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه ، وتساوى (٨٢,٣٥%) بالنسبة للعبارة بأن يصعب عليه تذكر الأشخاص ، وتساوى (٤٦,١٥%) بالنسبة للعبارة بأن يصعب عليه تذكر الأشياء ، وتساوى (٨٧,٥٠%) بالنسبة للعبارة بأن يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد ، وتساوى (٨٠,٠٠%) بالنسبة للعبارة بأنه يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية ، وتساوى (٧٣,٣٣%) بالنسبة للعبارة بأنه يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما ، وتساوى (٩٤,٤٤%) بالنسبة للعبارة بأن لا يتذكر الأصوات . وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج في خفض مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٤٦,١٥%) إلي (٩٤,٤٤%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بصعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح

بين (٠,٨٠ – ٠,٩٥) على جميع عبارات المحور الخاص بصعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في خفض مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة. وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور . وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

تفسير الفرض الأول :

من النتائج السابقة المدونة في الجداول أرقام (٣١ : ٤٠) يتضح لنا مدى فاعلية البرنامج في علاج صعوبات التعلم بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث ارتفع مستوى أداء الأطفال في الأنشطة المختلفة المقدمة لهم ، وقد كانت هناك عدة أنواع من صعوبات التعلم النمائية لدى هؤلاء الأطفال مثل : صعوبات في اللغة ، الإدراك الحسي ، التفكير ، الانتباه ، التذكر . وكل طفل كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات تم التغلب عليها وتحسنها بنسب متفاوتة .

وقد أظهرت نتائج الفرض أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي ، فبالنسبة لكل من محور صعوبات الانتباه ومحور صعوبات الإدراك الحسي ، ومحور صعوبات اللغة ، ومحور صعوبات التفكير ، ومحور صعوبات التذكر ، فقد أظهر الأطفال تميزاً ملحوظاً في جميع عبارات هذه المحاور بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

وكذلك تم حساب نسبة الكسب المعدل للبرنامج ، وقد أسفرت النتائج عن أن هناك استفادة عالية بعد تطبيق البرنامج في جميع المحاور السابق ذكرها لمختلف عباراتها ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل تتراوح بين (٦٠% : ٩٥,٤%) وذلك بالنسبة للمحور الأول ، أما بالنسبة للمحور الثاني فقد كانت تتراوح بين (٧٨,٥٧% : ٩٧,٤%) ، وبالنسبة للمحور الثالث فقد كانت تتراوح بين (٦٠% : ٩٠,٩%) ، وبالنسبة للمحور الرابع فقد كانت تتراوح بين (٦٦,٦٧% : ٩٤,٤٤%) ، وبالنسبة للمحور الخامس فقد كانت تتراوح بين (٤٦,١٥% : ٩٠٩٤,٤٤%) .

كما تم حساب حجم تأثير البرنامج في تحسين مستوى صعوبات التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وقد ثبت أن للبرنامج تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٢ : ٠,٩٧) على جميع عبارات المحور الأول ، وكان حجم تأثير البرنامج في المحور الثاني يتراوح بين (٠,٨٢ : ٠,٩٣) ، وبالنسبة للمحور الثالث كان حجم تأثير البرنامج يتراوح ما بين (٠,٨٢ : ٠,٩٢) ، وبالنسبة للمحور الرابع كان حجم تأثير البرنامج يتراوح بين (٠,٧٠ : ٠,٩٤) ، وبالنسبة للمحور الخامس كان حجم تأثير البرنامج يتراوح بين (٠,٨٠ : ٠,٩٥) . مما يدل على أن البرنامج بوجه عام ذو حجم تأثير كبير ، كما تم الاستفادة منه بشكل ملحوظ ، مما أدى إلى تحسين مستوى صعوبات التعلم لدى الأطفال .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "اولين شاك" (١٩٩٥) ، والتي كانت تهدف إلى معرفة مدى تأثير الإثراء على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما تتفق مع نتائج دراسة "بييز كورين" (١٩٩٨) والتي اقترحت برنامج لعلاج صعوبات التعلم ، وأسفرت عن تحسن ملحوظ في مستوى هذه الصعوبات ، كما اتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة

"جنتري" (١٩٩٨) والتي أعدت منهج دراسة على أساس المشكلات واستخدام أساليب متعددة منها حل المشكلات ، وتعدد المواقف المبتكرة .

مما سبق نستطيع أن نستنتج أن مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الذين تلقوا البرنامج أظهروا تقدماً ملحوظاً في التغلب على صعوبات التعلم .

وراعت الباحثة تنوع الأنشطة المختلفة لتشمل المحاور الخمسة الخاصة بصعوبات التعلم ، حيث كانت الأنشطة تغطي هذه الجوانب الخمس ، وتعمل على تنميتها ، وكذلك كان البرنامج يعمل على متابعة الأنشطة اليومية التي كان الطفل يتلقاها في المدرسة ، مما أدى إلى تحسن نسبة صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال بصورة ملحوظة ، وأدى كذلك إلى تنمية ثقتهم بأنفسهم .

الفرض الثاني :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة على النحو التالي :

أ. معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه .

ب. معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي .

ج. معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة .

د. معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير .

ه. معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر .

أ- الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه .

جدول (٤١)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه

المحور الخاص بصعوبات الانتباه	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه	١,٤٣٣	٠,٤٠٨	١,٥٥٠	٠,٥٠٠	١,٥٠٠	٠,٢٨	غير دال
لا يستمع جيداً للمعلمة	١,٣٦٧	٠,٣١٦	١,٥٥٠	٠,٢٣١	١,٣٦٧	٠,٦٤	غير دال
لا يستمع للقصص بشغف	١,٣٣٣	٠,٨١٦	١,٥٥٠	٠,٥٠٠	١,٦٧٠	٠,٩٠	غير دال
مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء	١,٤٦٧	٠,٥١٣	١,٥٥٠	٠,٢٤٢	٢,١١٩	٠,٨٢	غير دال
تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم	١,٤٥٠	٠,٣١٦	١,٥٥٠	٠,٢١٢	١,٤٩١	٠,٦٤	غير دال
يفشل في إنهاء الواجب المكلف به	١,٤٥٠	٠,٢٦٠	١,٥٥٠	٠,٣١٦	١,٢١٥	٠,٨٥	غير دال
يصعب تغيير نشاطه	١,٢٦٧	٠,٣١٦	١,٤٥٠	٠,٢٣٤	١,٣٥٠	٠,٦٣	غير دال
يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه	١,٢٦٧	٠,٢١٦	١,٤٥٠	٠,٢٥٠	١,١٥٧	٠,٤٩	غير دال
لا ينفذ تعليمات المعلمة	١,٢٣٣	٠,٢٠٨	١,٤٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٤٣	غير دال
لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً	١,٤٥٠	٠,٣١٦	١,٥٥٠	٠,٥٠٠	١,٥٨٢	٠,٢٨	غير دال
المجموع الكلى	١٣,٧١٧	٢,١٣٧	١٥,٢	١,٧٣٢	١,٧٩٠	١,٠٤	غير دال

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الانتباه. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

ب- الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي .

جدول (٤٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي

المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه تمييز الأشكال	١,٦٣٣	٠,٢٠٨	١,٥٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٩٨	غير دال
يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء	١,٦٣٣	٠,٢٠٨	١,٥٥٠	٠,٢٠٠	١,٠٤٠	٠,٢٩	غير دال
يعاني صعوبة في إدراك العمق	١,٥٥٠	٠,١٧٧	١,٥٠٠	٠,١٢١	١,٤٦٣	١,٠٨	غير دال
يجد صعوبة في إدراك الألوان	١,٦٥٠	٠,٢١٢	١,٤٥٠	٠,١٧٧	١,١٩٨	٠,٣٧	غير دال
لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري	١,٤٦٧	٠,٢١٦	١,٤٥٠	٠٣١٦	١,٤٦٣	٠,٦٥	غير دال
لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل	١,٥٠٠	٠,٢٤٨	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٢٧٤	٠,٣٦	غير دال
لديه زيادة في الحركات الغير هادفة	١,٦٦٧	٠,٢١٦	١,٥٥٠	٠,٣١٦	١,٤٦٢	٠,٥٢	غير دال
ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه	١,٦٥٠	٠,٢٤٨	١,٦٠٠	٠,١٧٧	١,٤٠١	٠,٢٨	غير دال
لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل	١,٦٠٠	٠,١٧٧	١,٥٥٠	٠٣١٦	١,٧٨٥	٠,٣٦	غير دال
مندفع في سلوكه	١,٦٣٣	٠,٢٠٨	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٢٨	غير دال
المجموع الكلى	١٥,٩٨٣	١,٩٤١	١٥,٥	١,٥٠٠	١,٦٧١	٠,٥٣	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

ج- الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة .

جدول (٤٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة

المحور الخاص بصعوبات اللغة	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٧٥٠	٠,٢٠٠	١,٥٨٠	٠,٣٦	غير دال
يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات	١,٤٦٧	٠,٢٨٥	١,٧٥٠	٠,٢٠٠	١,٤٢٥	٠,٦٧	غير دال
لديه نقص في الحصيلة اللغوية	١,٦٣٣	٠,٣٤٨	١,٧٥٠	٠,٢١٢	١,٦٤	٠,٢٨	غير دال
لغته لا تتناسب مع سنه	١,٥٠٠	٠,٢٤٨	١,٧٥٠	٠,٢٠٠	١,٢٤٠	٠,٧٥	غير دال
لا يمكنه إعادة سرد قصته	١,٥٠٠	٠,٢٣٧	١,٦٥٠	٠,٢٧٧	١,١٦٨	٠,٣٨	غير دال
لا يشارك في المناقشة أو الحديث	١,٤٦٧	٠,٢١٦	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٤٦٢	٠,٥٢	غير دال
لا يستطيع التعبير عن أفكاره	١,٦٥٠	٠,٢٤٨	١,٧٠٠	٠,١٧٧	١,٤٠١	٠,٢٨	غير دال
لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته	١,٦٠٠	٠,١٧٧	١,٧٥٠	٠٣١٦	١,٧٨٥	٠,٣٦	غير دال
لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته	١,٦٣٣	٠,٢٠٨	١,٧٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٢٨	غير دال
يعبر عن رغباته بالصراخ	١,٦٦٧	٠,٢٨٥	١,٧٥٠	٠,٢٠٠	١,٤٢٥	٠,٦٧	غير دال
المجموع الكلى	١٥,٧٦٧	١,١٦٩	١٧,٢٥	١,٨٩٣	١,٦١٩	١,٤٨	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات اللغة. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٣) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

د- الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير .

جدول (٤٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير

المحور الخاص بصعوبات التفكير	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل	١,٦٦٧	٠,٢١٦	١,٧٥٠	٠,٣١٦	١,٤٦٢	٠,٥٢	غير دال
لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء	١,٦٥٠	٠,٢٤٨	١,٧٠٠	٠,١٧٧	١,٤٠١	٠,٢٨	غير دال
لا يمكنه وصف المواقف	١,٦٠٠	٠,١٧٧	١,٧٥٠	٠٣١٦	١,٧٨٥	٠,٣٦	غير دال
يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل	١,٦٣٣	٠,٢٠٨	١,٧٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٤٣	غير دال
لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٧٥٠	٠,٥٠٠	١,٥٨٢	٠,٢٨	غير دال
يجد صعوبة في عملية المقارنة	١,٦٣٣	٠,٣٤٨	١,٦٥٠	٠,٢١٢	١,٦٤	٠,٢٨	غير دال
لديه صلابة في الرأي أو التفكير	١,٥٠٠	٠,٢٤٨	١,٦٥٠	٠,٢٠٠	١,٢٤٠	٠,٧٥	غير دال
ليس لديه القدرة على التخيل	١,٥٠٠	٠,٢٣٧	١,٦٥٠	٠,٢٧٧	١,١٦٨	٠,٣٨	غير دال
يصعب انتقاله من نشاط نظري إلي عملي والعكس	١,٦٦٧	٠,٢١٦	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٤٦٢	٠,٥٢	غير دال
لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٧٥٠	٠,٢٠٠	١,٥٨٠	٠,٣٦	غير دال
المجموع الكلي	١٦,١٥	١,٢١١	١٧,٠٥	١,٤٠٨	١,١٦٣	١,٢٩	غير دال

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التفكير. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٤) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

هـ- الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر .

جدول (٤٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر

المحور الخاص بصعوبات التذكر	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه تذكر الأسماء	١,٦٥٠	٠,٢٤٨	١,٧٠٠	٠,١٧٧	١,٤٠١	٠,٢٨	غير دال
يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن	١,٦٠٠	٠,١٧٧	١,٧٥٠	٠٣١٦	١,٧٨٥	٠,٣٦	غير دال
يصعب عليه استرجاع المعلومات	١,٦٣٣	٠,٢٠٨	١,٧٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٤٣	غير دال
لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه	١,٦٥٠	٠,٣١٦	١,٧٥٠	٠,٥٠٠	١,٥٨٢	٠,٢٨	غير دال
يصعب عليه تذكر الأشخاص	١,٦٣٣	٠,٣٤٨	١,٨٥٠	٠,٢١٢	١,٦٤	٠,٢٨	غير دال
يصعب عليه تذكر الأشياء	١,٥٠٠	٠,٢٤٨	١,٨٥٠	٠,٢٠٠	١,٢٤٠	٠,٧٥	غير دال
يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد	١,٥٠٠	٠,٢٣٧	١,٨٥٠	٠,٢٧٧	١,١٦٨	٠,٣٨	غير دال
يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية	١,٦٥٠	٠,٢٤٨	١,٨٠٠	٠,١٧٧	١,٤٠١	٠,٢٨	غير دال
يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما	١,٦٠٠	٠,١٧٧	١,٧٥٠	٠٣١٦	١,٧٨٥	٠,٣٦	غير دال
لا يتذكر الأصوات	١,٧٥٠	٠,٢٤٥	١,٨٥٠	٠,٢٦١	١,٠٦٥	٠,٥٩	غير دال
المجموع الكلى	١٦,١٦٦	١,٠٢٧	١٧,٩	١,٣١٤	١,٢٧٩	١,٢٧	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التذكر. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٥) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

تفسير الفرض الثاني :

من النتائج السابقة المدونة في الجداول أرقام (٤١ : ٤٥) يضح أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح الأطفال الإناث ؛ مما يدل على تكافؤ درجات كل من الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم .

ففي أثناء تطبيق البرنامج لم تلاحظ الباحثة وجود أية فروق بين أداء الأطفال الذكور عن الإناث ، بالرغم من اختلاف أنواع صعوبات التعلم ، فقد كان هناك بعض الأنشطة الفردية التي أداها الأطفال كل على حدة ، سواء

نكور أو إناث ، لكن لم تكن هناك أية اختلافات بين أداء أو استجابة الأطفال الذكور عن الإناث في الأنشطة المختلفة المقدمة إليهم .

وقد أظهرت نتائج الفرض أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس صعوبات التعلم بمحاوره المختلفة (صعوبات الانتباه ، صعوبات الإدراك الحسي ، صعوبات اللغة ، صعوبات التفكير ، صعوبات التذكر) .

الفرض الثالث :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموَهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي" .

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة على النحو التالي :

١. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة .
٢. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية .
٣. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية .

أ. الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة .

جدول (٤٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة

المحور الخاص بالقدرات الخاصة	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يميل للانشطة ذات الجوانب الإبتكارية	١,٣٠٠	٠,١٨٩	٢,٨٥٠	٠,١٦٦	١,١٣٨	٢٣,٩٧	٠,٠١
تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى	١,٣٥٠	٠,١٧٥	٢,٧٠٠	٠,١١٥	١,٥٢٢	٢١,٠٥	٠,٠١
تتعدد مجالات اهتماماته	١,٢٥٠	٠,١٦٦	٢,٩٥٠	٠,١٣١	١,٢٦٧	٢٦,٢٥	٠,٠١
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم	١,٢٥٠	٠,١٧٤	٢,٨٥٠	٠,١٧٠	١,٠٢٣	٣٧,٤٢	٠,٠١
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى	١,٥٠٠	٠,١٨٧	٢,٩٥٠	٠,١٥٥	١,٢٠٦	١٩,٩٦	٠,٠١
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية	١,٣٠٠	٠,١١٦	٢,٦٥٠	٠,١٢٤	١,٠٦٨	١٨,٧٢	٠,٠١

تابع جدول (٤٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات

القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال المجموعة

التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة

المحور الخاص بالقدرات الخاصة	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال	١,٠٥٠	٠,١١٠	٢,٩٠٠	٠,١٠٨	١,٠١٨	٢٦,٠٥	٠,٠١
يتمتع بقوة الملاحظة	١,٤٥٠	٠,٢١٠	٢,٩٥٠	٠,١٢٤	١,٦٩٣	٢١,٠٥	٠,٠١
يتقن ما يقوم بأدائه	١,٦٥٠	٠,١٨٩	٢,٩٥٠	٠,٢١٤	١,١٣٢	٢٢,٨٥	٠,٠١
لديه خيال واسع وابتكاري	١,٢٠٠	٠,١١٠	٢,٦٥٠	٠,١٢١	١,١٠٠	١٨,٧٢	٠,٠١
المجموع الكلى	١٣,٣٠٠	١,٠٧٢	٢٨,٤٤٥	١,١٢١	١,٠٤٥	١٨,٠٥	٠,٠١

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩،٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة . وقد

أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٦) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في رفع مستوى القدرات الخاصة بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

جدول (٤٧)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها

في مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بالقدرات الخاصة	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير (٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
يميل للأنشطة ذات الجوانب الابتكارية .	٢,٨٥٠	١,٣٠٠	٣	%٩١,٢	٠,٩٤			✓
تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى .	٢,٧٠٠	١,٣٥٠	٣	%٨١,٨	٠,٩٢			✓
تتعدد مجالات اهتماماته .	٢,٩٥٠	١,٢٥٠	٣	%٩٧,١	٠,٩٥			✓
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم.	٢,٨٥٠	١,٢٥٠	٣	%٩١,٤	٠,٩٧			✓
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى .	٢,٩٥٠	١,٥٠٠	٣	%٩٦,٧	٠,٩١			✓
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية .	٢,٦٥٠	١,٣٠٠	٣	%٧٩,٤	٠,٩٠			✓
لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال .	٢,٩٠٠	١,٠٥٠	٣	%٩٤,٩	٠,٩٥			✓
يتمتع بقوة الملاحظة.	٢,٩٥٠	١,٤٥٠	٣	%٩٦,٨	٠,٩٢			✓
يتقن ما يقوم بأدائه .	٢,٩٥٠	١,٦٥٠	٣	%٩٦,٣	٠,٩٨			✓
لديه خيال واسع وابتكاري .	٢,٦٥٠	١,٢٠٠	٣	%٨٠,٦	٠,٩٥			✓
المجموع الكلي	٢٨,٤٤٥	١٣,٣٠	٣٠	%٩٠,٧	٠,٨٢			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٧) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في رفع القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٩١,٢%) بالنسبة للعبارة الخاصة بميل الطفل للانشطة ذات الجوانب الإبتكارية ، وتساوى (٨١,٨%) بالنسبة للعبارة الخاصة بكثرة معلوماته في مجالات وموضوعات شتى وتساوى (٩٧,١%) بالنسبة للعبارة الخاصة بتعدد مجالات اهتمامات الطفل ، وتساوى (٩١,٤%) بالنسبة للعبارة الخاصة بتمتع الطفل بقدرات استثنائية خاصة في الرسم ، وتساوى (٩٦,٧%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن الطفل يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى ، وتساوى (٧٩,٤%) بالنسبة للعبارة الخاصة بالطفل يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية ، وتساوى (٩٤,٩%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال ، وتساوى (٩٦,٨%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يتمتع بقوة الملاحظة ، وتساوى (٩٦,٣%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يتقن ما يقوم به ، وتساوى (٨٠,٦%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن لديه خيال واسع الابتكار. وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج مما أدى إلى رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٧٩,٤%) إلي (٩٧,١%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها .

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بمختلف عباراته بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٢ – ٠,٩٨) على جميع عبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة. وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور. وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

ب. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية.

جدول (٤٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية

عبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله .	١,٢٥٠	٠,١٩٤	٢,٦٥٠	٠,١٤٠	١,٣٨٥	٢٧,٥٥	٠,٠١
يتميز بطلاقة في التفكير .	١,٣٠٠	٠,١٧٠	٢,٧٠٠	٠,١٧٠	١,٠٠٠	٢٠,٤٧	٠,٠١
لديه سرعة إدراك .	١,٩٠٠	٠,١٥٣	٢,٩٥٠	٠,٢٤٥	١,٦٠١	١٦,٨٧	٠,٠١
يتقن ألعاب الفك والتركيب .	١,١٠٠	٠,١٠٨	٢,٢٠٠	٠,١٠٨	١,٠٠٠	١٦,٧٢	٠,٠١
ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات .	١,٧٥٠	٠,١٨٥	٢,٩٠٠	٠,١٧٠	١,٠٨٨	٢٤,١٩	٠,٠١
يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة .	١,٤٥٠	٠,١٦٦	٢,٩٥٠	٠,١٢٤	١,٣٣٨	١٩,٨٧	٠,٠١
يحاول اختبار صحة حلول المشكلات التي تواجهه .	١,٦٥٠	٠,١٠٨	٢,٨٥٠	٠,١٢٤	١,١٤٨	٢٣,٣٨	٠,٠١
يتمتع بذاكرة جيدة .	١,٥٥٠	٠,٢١٠	٢,٦٠٠	٠,١٠٣	٢,٠٣٩	١٧,٠١	٠,٠١
يدرك الأشياء الغير محسوسة .	١,٤٥٠	٠,١١٠	٢,٧٥٠	٠,١١٠	١,٠٠٠	٢٦,٨٥	٠,٠١
يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء .	١,٢٥٠	٠,٢٣٠	٢,٣٠٠	٠,١٥٨	١,٤٥٥	١٨,١٩	٠,٠١
المجموع الكلى	١٤,٦٥	١,٥٧٨	٢٦,٨٥	١,٢٢١	١,٢٩٢	١٨,٢٣	٠,٠١

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ =٣,١٨٠ & ٠,٠١ =٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ =٢,٢٦٢ & ٠,٠١ =٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٨) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي . مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين . وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في رفع مستوى القدرات العقلية بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك Black) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا سكوير Eta square) على النحو التالي :

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذه الطريقة وفقا لمعادلة (إيتا) على النحو التالي :

جدول (٤٩)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيره في رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

عبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير (٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله .	٢,٦٥٠	١,٢٥٠	٣	٨٠,٠	٠,٩٥			✓
يتميز بطلاقة في التفكير	٢,٧٠٠	١,٣٠٠	٣	٨٢,٤	٠,٩١			✓
لديه سرعة إدراك .	٢,٩٥٠	١,٩٠٠	٣	٩٥,٤	٠,٨٨			✓
يتقن ألعاب الفك والتركيب .	٢,٢٠٠	١,١٠٠	٣	٥٧,٩	٠,٨٧			✓
ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات .	٢,٩٠٠	١,٧٥٠	٣	٩٢,٠	٠,٩٤			✓
يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة .	٢,٩٥٠	١,٤٥٠	٣	٩٦,٧	٠,٩١			✓
يحاول اختبار صحة حلول المشكلات التي تواجهه .	٢,٨٥٠	١,٦٥٠	٣	٩٢,٥	٠,٩٣			✓
يتمتع بذاكرة جيدة .	٢,٦٠٠	١,٥٥٠	٣	٧٢,٤	٠,٨٨			✓
يدرك الأشياء الغير محسوسة .	٢,٧٥٠	١,٤٥٠	٣	٨٣,٩	٠,٩٥			✓
يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء .	٢,٣٠٠	١,٢٥٠	٣	٦٠,٠	٠,٨٩			✓
المجموع الكلى	٢٦,٨٥	١٤,٦٥	٣٠	٧٩,٥	٠,٨٩			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٩) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج في رفع القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل في مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٨٠,٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله ، وتساوى (٨٢,٤%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يتميز بطلاقة في التفكير وتساوى (٩٥,٤%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن لديه سرعة إدراك ، وتساوى (٥٧,٩%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يتقن ألعاب الفك والتركيب ، وتساوى (٩٢,٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات ، وتساوى (٩٦,٧%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأن الطفل يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة ، وتساوى (٩٢,٥%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يحاول اختبار صحة حلول المشكلات التي تواجهه ، وتساوى (٧٢,٤%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يتمتع بذاكرة جيدة ، وتساوى (٨٣,٩%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يدرك الأشياء الغير محسوسة ، وتساوى (٦٠,٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء. وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج في رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٥٧,٠%) إلي (٩٦,٧%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها .

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بمختلف عباراته بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن البرنامج له تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٧ – ٠,٩٥) على جميع عبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة . وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور . وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

ج. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية .

جدول (٥٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية	القياس القبلي ن = ١٠		القياس البعدي ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يميل لمصادقة اكبر منه سناً .	١,٣٥٠	٠,١٣٦	٢,٩٥٠	٠,١٦٠	١,١٧٦	٢٤,٥٤	٠,٠١
له علاقات اجتماعية جيدةٍ ويحب الناس .	١,٢٥٠	٠,١٢١	٢,٨٥٠	٠,١٣٦	١,١٢٤	٢٢,١٧	٠,٠١
شديد الحساسية بالنسبة لباقي زملاؤه .	١,١٩٠	٠,١٤٦	٢,٨٥٠	٠,١٤٤	١,٠١٤	١٨,٦٥	٠,٠١
يتمتع بروح المرح والدعابة .	١,٢٥٠	٠,١١٠	٢,٩٠٠	٠,١١٨	١,٠٧٣	١٤,٥٠	٠,٠١
لديه فضول وحب استطلاع شديدين .	١,٢٧٥	٠,١٢٠	٢,٦٥٠	٠,١٠٦	١,١٣٢	١٩,٢٩	٠,٠١
لا يحب الجلوس بمفرده.	١,٢٠٠	٠,١٢٠	٢,٧٥٠	٠,١٠٩	١,١٠١	٢٢,١٥	٠,٠١
يستمتع بالألعاب الجماعية .	١,٣٠٠	٠,١١٣	٢,٧٥٠	٠,١٢٠	١,٠٦٢	٢١,٣٤	٠,٠١
يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة .	١,٣٥٠	٠,١١٨	٢,٨٠٠	٠,١٢١	١,٠٢٥	٢٠,٨١	٠,٠١
يعطف على الآخرين .	١,٢٧٠	٠,١٢٦	٢,٧٠٠	٠,١١٣	١,١١٥	١٩,٦٧	٠,٠١
يثايرفي الأنشطةالممتعةله	١,٣٥٠	٠,١٠٥	٢,٦٥٠	٠,١١١	١,٠٥٧	١٨,٢٨	٠,٠١
المجموع الكلى	١٢,٧٨٥	١,٣٢١	٢٥,١٠٠	١,٢٩٧	١,٠١٨	٢١,٢٢	٠,٠١

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٠) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية بمختلف عباراته. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج أدى إلى رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال بعد التطبيق وحجم تأثيرها ، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا) على النحو التالي :

جدول (٥١)

مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها

في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال

المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية	الدرجة بعد التطبيق	الدرجة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
يميل لمصادقة اكبر منه سناً .	٢,٩٥٠	١,٣٥٠	٣	٩٦,٩	٠,٩٣			✓
له علاقات اجتماعية جيدة ويحب الناس .	٢,٨٥٠	١,٢٥٠	٣	٩١,٤	٠,٨١			✓
حساس بدرجة كبيرة بالنسبة لباقي زملاؤه.	٢,٨٥٠	١,٢٠٠	٣	٧٥,٠	٠,٨٠			✓
يتمتع بروح المرح والدعابة .	٢,٩٠٠	١,٢٥٠	٣	٩٤,٢	٠,٨٤			✓
لديه فضول وحب استطلاع شديدين .	٢,٦٥٠	١,٢٧٥	٣	٧٩,٧	٠,٩٠			✓
لا يحب الجلوس بمفرده .	٢,٧٥٠	١,٢٠٠	٣	٨٦,١	٠,٩٥			✓
يستمتع بالألعاب الجماعية .	٢,٧٥٠	١,٣٠٠	٣	٨٥,٣	٠,٩٢			✓
يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة .	٢,٨٠٠	١,٣٥٠	٣	٨٧,٨	٠,٩٢			✓
يعطف على الآخرين.	٢,٧٠٠	١,٢٧٠	٣	٨٢,٦	٠,٩١			✓
يثاير في الأنشطة الممتعة له .	٢,٦٥٠	١,٣٥٠	٣	٧٨,٧	٠,٨٩			✓
المجموع الكلى	٢٥,١٠	١٢,٧٨٥	٣٠	٧١,٥	٠,٩٣			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥١) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج وحجم تأثيرها في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال في العينة عن أن نسبة الكسب المعدل الموضحة بالجدول وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى البرنامج تساوى (٩٦,٩%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يميل لمصادقة الأكبر منه سناً ، وتساوى (٩١,٤%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه له علاقات اجتماعية جيدة ويحب الناس ، وتساوى (٧٥,٠%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يعتبر شديد الحساسية بالنسبة لباقي زملاءه ، وتساوى (٩٤,٢%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يتمتع بروح المرح والدعابة ، وتساوى (٧٩,٧%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه لديه فضول وحب استطلاع شديدين ، وتساوى (٨٦,١%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه لا يحب الجلوس بمفرده ، وتساوى (٨٥,٣%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يستمتع بالألعاب الجماعية ، وتساوى (٨٧,٨%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة ، وتساوى (٨٢,٦%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يشعر بالعطف على الآخرين ، وتساوى (٧٨,٧%) بالنسبة للعبارة الخاصة بأنه يثابر في الأنشطة الممتعة له . وهذه القيم تدل على أن هناك استفادة عالية جداً لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج الخاص برفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بمختلف موضوعاته المذكورة سابقاً ، حيث كانت نسبة الكسب المعدل الناتج عن استخدام البرنامج تتراوح بين (٧٥,٠%) إلي (٩٦,٩%) بالنسبة لمختلف عبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير البرنامج بوجه عام كبير التأثير في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بمختلف عباراته بعد التطبيق على العينة وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) . حيث تبين أن

البرنامج له تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٠ – ٠,٩٥) على جميع عبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج بوجه عام كبير التأثير في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بعد التطبيق على العينة . وقد وضح هذا التأثير بحجم كبير في كل عبارات هذا المحور . وهذا التأثير الإيجابي للبرنامج يمكن الاعتماد عليه في تطوير مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما هو الحال في أطفال العينة .

تفسير الفرض الثالث :

من النتائج السابقة المدونة في الجداول أرقام (٤٦ : ٥١) يتضح لنا مدى فاعلية البرنامج في تنمية مواهب الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتنمية قدراتهم الخاصة ، والوصول بها إلى مستوى أداء أفضل ، وكذلك كان البرنامج فعالاً من حيث تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى هؤلاء الأطفال ، وعمل على زيادة مستوى ثقتهم بأنفسهم ، وكذلك عمل على تنمية مناطق الموهبة المتعددة لدى الطفل (مهارات اتخاذ القرار ، التواصل ، التفكير المنتج ، التخطيط ، التنبؤ ، وكذلك المهارات الأكاديمية) .

وقد أظهرت نتائج الفرض أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين درجات القياس القبلي للأطفال الموهوبين قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي . فبالنسبة لكل من : محور القدرات الخاصة ، ومحور القدرات العقلية ، ومحور العلاقات الاجتماعية ، أظهر الأطفال تميزاً

ملحوظاً في جميع عبارات هذه المحاور بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

وكذلك تم حساب نسبة الكسب المعدل للبرنامج ، وكانت نسبتها بعد تطبيق البرنامج في جميع المحاور السابق ذكرها لمختلف عباراتها تتراوح بين (٧٩,٤% : ٩٧,١%) وذلك بالنسبة للمحور الأول ، أما بالنسبة للمحور الثاني فقد كانت تتراوح بين (٥٧% : ٩٦,٧%) ، وبالنسبة للمحور الثالث فقد كانت تتراوح بين (٧٥% : ٩٦,٩%) .

كما تم حساب حجم تأثير البرنامج في رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال الموهوبين ، وقد ثبت أن للبرنامج تأثير كبير يتراوح بين (٠,٨٢ : ٠,٩٨) على جميع عبارات المحور الأول ، وكان حجم تأثير البرنامج في المحور الثاني والخاص برفع مستوى القدرات العقلية يتراوح بين (٠,٨٧ : ٠,٩٥) ، وبالنسبة للمحور الثالث كان حجم التأثير كبير في رفع مستوى العلاقات الاجتماعية ، حيث كانت النسبة تتراوح بين (٠,٨٠ : ٠,٩٣) . مما يدل على أن البرنامج بوجه عام ذو حجم تأثير كبير ، كما تم الاستفادة منه بشكل ملحوظ ، مما أدى إلى رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال الموهوبين وكذلك القدرات العقلية والعلاقات الاجتماعية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "اولن شاك" (١٩٩٥) ، والتي كانت تهدف إلى معرفة مدى تأثير الإثراء على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، كما تتفق مع نتائج دراسة "وراني جانيت" (١٩٩٥) التي أظهرت مدى فاعلية بعض النظم التعليمية في تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين ، وكذلك تنمية مواهبهم ؛ كما اتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية

مع دراسة "دشلر دونالد" (١٩٩٧) والتي أسفرت نتائجها عن مدى فاعلية إثراء المحتوى البنائي الذي يركز على تنمية الموهبة وتنظيم الفهم والاستذكار وتطبيق المعلومات .

مما سبق نستطيع أن نستنتج أن مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين الذين تلقوا البرنامج أظهروا تقدماً ملحوظاً في مستوى قدراتهم الخاصة ، ومواهبهم الخاصة التي يتمتعون بها ، وكذلك ارتفعت نسبة مواهبهم ، كما زاد مستوى الثقة بالنفس لديهم بعد تلقيهم البرنامج .

وراعت الباحثة عند تخطيط البرنامج موضوع الدراسة الحالية وضوح محتواه ، وبساطته ، وسهولة تطبيقه على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، حيث هؤلاء الأطفال لهم طبيعة خاصة تتطلب وضع برنامج خاص يتناسب مع سماتهم الخاصة ، وهذا ما عملت الباحثة على مراعاته عند التخطيط للبرنامج ، والذي تكون من ثلاث أجزاء ، كان منها الجزء الخاص بالإثراء الذي اعتمد على تنمية مواهب الأطفال وقدراتهم الخاصة ، كما عمل على تنمية مفهوم ذاتي إيجابي لديهم ، وثبت فاعليته في هذا الجانب .

الفرض الرابع :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج"

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة على النحو التالي :

١) معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة .

٢) معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية .

٣) معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية .

أ. الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة .

جدول (٥٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة

المحور الخاص بالقدرات الخاصة	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يميل للانشطة ذات الجوانب الإبتكارية	٢,٧٥٠	٠,٦٢١	٢,٨٥٠	٠,٤٩٧	١,٢٤٩	٠,٢٧	غير دال
تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى	٢,٦٥٠	٠,٤٧٥	٢,٧٥٠	٠,٥١٢	١,٠٧٨	٠,٦٤	غير دال
تتعدد مجالات اهتماماته	٢,٨٥٠	٠,٥١٩	٢,٩٥٠	٠,٣٧١	١,٣٩٩	٠,٥١	غير دال
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم	٢,٦٥٠	٠,٤٣٧	٢,٧٥٠	٠,٣٩٩	١,٠٩٥	٠,٢٨	غير دال
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى	٢,٦٥٠	٠,٥٨٧	٢,٧٠٠	٠,٤٣٣	١,٣٥٥	٠,٩٣	غير دال
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية	٢,٥٥٠	٠,٣٦٦	٢,٦٠٠	٠,٣١١	١,١٧٦	٠,٥٤	غير دال
لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال	٢,٨٠٠	٠,٥١٠	٢,٨٥٠	٠,٣٦٧	١,٣٨٩	٠,٦٢	غير دال
يتمتع بقوة الملاحظة	٢,٧٥٠	٠,٥١٠	٢,٨٠٠	٠,٣٣٨	١,٥٠٩	٠,٣٧	غير دال
يتقن ما يقوم بأدائه	٢,٨٠٠	٠,٣٤٩	٢,٨٥٠	٠,٤١٤	١,١٨٦	٠,٥٦	غير دال
لديه خيال واسع وابتكاري	٢,٥٥٠	٠,٢٨٧	٢,٦٠٠	٠,٢٩٣	١,٠٢١	٠,٨٨	غير دال
المجموع الكلى	٢٧,٠٠٠	١,٣٨٤	٢٧,٧٠٠	١,٥٢٨	١,١٠٤	١,٠٨	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

ب. الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية .

جدول (٥٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية

المحور الخاص بالقدرات العقلية	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله	٢,٦٥٠	٠,٢٦٨	٢,٧٠٠	٠,٢٨٥	١,٠٦٣	٠,٤٧	غير دال
يتميز بطلاقة في التفكير	٢,٦٥٠	٠,٥٢٧	٢,٧٠٠	٠,٤١٩	١,٢٥٨	٠,٥٤	غير دال
لديه سرعة إدراك	٢,٨٥٠	٠,٥٠٨	٢,٩٥٠	٠,٣٣٢	١,٥٣٠	٠,٤٩	غير دال
يتقن ألعاب الفك والتركيب	٢,١٥٠	٠,٣٩٩	٢,٢٠٠	٠,٤٢١	١,٠٥٥	٠,٤٨	غير دال
ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات	٢,٨٥٠	٠,٤٣٨	٢,٩٠٠	٠,٦٢٧	١,٤٣١	٠,٧٣	غير دال
يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة	٢,٨٥٠	٠,٤١٨	٢,٩٥٠	٠,٣٨١	١,٠٩٧	٠,٦٤	غير دال
يحاول اختيار صحة حلول المشكلات التي تواجهه	٢,٨٠٠	٠,٤٢٦	٢,٨٥٠	٠,٤١٠	١,٠٣٩	٠,٨٢	غير دال
يتمتع بذاكرة جيدة	٢,٥٥٠	٠,٣٣٩	٢,٦٠٠	٠,٢٩٥	١,١٤٩	٠,٤٧	غير دال
يدرك الأشياء الغير محسوسة	٢,٧٠٠	٠,٤٠١	٢,٧٥٠	٠,٤١٤	١,٠٣٢	٠,٨٦	غير دال
يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء	٢,٢٥٠	٠,٣٨٥	٢,٣٠٠	٠,٣٣٦	١,١٤٦	٠,٦٨	غير دال
المجموع الكلي	٢٦,٣٠٠	١,٢٢٤	٢٦,٨٥٠	١,٢٩٩	١,٠٦١	١,٢٧	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٣) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

ج. الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية .

جدول (٥٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية

المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية	الأطفال الذكور ن = ٦		الأطفال الإناث ن = ٤		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يميل للانشطة ذات الجوانب الإبتكارية	٢,٨٥٠	٠,٥٧١	٢,٩٥٠	٠,٤٤٨	١,٢٧٤	٠,٤٨	غير دال
تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى	٢,٧٠٠	٠,٤٤٩	٢,٨٥٠	٠,٥٣٣	١,١٨٧	٠,٥٢	غير دال
تتعدد مجالات اهتماماته	٢,٧٥٠	٠,٥٢٥	٢,٨٥٠	٠,٥٢١	١,٠٠٨	٠,٤٩	غير دال
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم	٢,٨٥٠	٠,٥٥٤	٢,٩٠٠	٠,٤٩٧	١,١١٥	٠,٣٤	غير دال
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى	٢,٥٥٠	٠,٥١٤	٢,٦٥٠	٠,٤٥٧	١,١٢٤	٠,٥٣	غير دال
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية	٢,٦٥٠	٠,٤٤٣	٢,٧٥٠	٠,٤٦٦	١,٠٥٢	٠,٦١	غير دال
لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال	٢,٦٠٠	٠,٤٩٧	٢,٧٥٠	٠,٥٤٨	١,١٠٣	٠,٥٧	غير دال
يتمتع بقوة الملاحظة	٢,٧٥٠	٠,٣٨٤	٢,٨٠٠	٠,٤٧٨	١,٢٤٤	٠,٤٢	غير دال
يتقن ما يقوم بأدائه	٢,٦٠٠	٠,٥٢٨	٢,٧٠٠	٠,٦٠١	١,١٣٨	٠,٨٤	غير دال
لديه خيال واسع وابتكاري	٢,٥٥٠	٠,٤٨٧	٢,٦٥٠	٠,٥٢٦	١,٠٨٠	٠,٧٩	غير دال
المجموع الكلي	٢٦,٨٥	١,٢٢٧	٢٧,٨٥	١,٥٤٨	١,٢٦١	١,٢٤	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٨) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٣٠٦ & ٠,٠١= ٣,٣٥٥

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٤) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن البرنامج له درجة متساوية التأثير بالنسبة للأطفال سواء ذكور أو إناث بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

تفسير الفرض الرابع :

من النتائج السابقة المدونة في الجداول أرقام (٥٢ : ٥٤) يتضح أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة بعد تطبيق البرنامج لصالح الأطفال الإناث ؛مما يدل على تكافؤ درجات كل من الذكور والإناث في مقياس الموهبة .

ففي أثناء تطبيق البرنامج لم تلاحظ الباحثة وجود أية فروق بين أداء الأطفال الذكور عن الإناث ، بالرغم من اختلاف أنواع مواهبهم ، فقد كان هناك بعض الأنشطة الفردية التي أداها الأطفال كل على حدة ، سواء ذكور

أو إناث ، لكن لم تكن هناك أية اختلافات بين أداء أو استجابة الأطفال الذكور عن الإناث في الأنشطة المختلفة المقدمة لهم .

وقد أظهرت نتائج الفرض أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في مقياس الموهبة بمحاوره المختلفة (القدرات الخاصة ، القدرات العقلية ، العلاقات الاجتماعية) .

الفرض الخامس :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم)".

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لصعوبات تعلم أطفال العينة على النحو التالي :

أ- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه .

ب- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي .

ج- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة .

د- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير .

هـ- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر .

أ- الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه .

جدول (٥٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه

المحور الخاص بصعوبات الانتباه	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه	١,٩٠٠	٠,٢٠٨	١,٧٥٠	٠,٣١٦	١,٥١٩	٠,٧٤	غير دال
لا يستمع جيداً للمعلمة	٢,٠٠٠	٠,٢٠١	١,٨٥٠	٠,٤٢٢	٢,٠٩٩	٠,٦١	غير دال
لا يستمع للقصص بشغف	١,٥٠٠	٠,٢٠٧	١,٢٥٠	٠,٤٤٣	٢,١٤٠	٠,٧٩	غير دال
مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء	١,٩٠٠	٠,٢٠٨	١,٨٠٠	٠,٣٧٥	١,٨٠٣	٠,٤٨	غير دال
تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم	١,٩٠٠	٠,١١٦	١,٨٠٠	٠,١١١	١,٠٤٥	٠,٥٨	غير دال
يفشل في إنهاء الواجب المكلف به	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٥٥٠	٠,٣١٦	١,٥٨٧	٠,٦٧	غير دال
يصعب تغيير نشاطه	١,٧٠٠	٠,١٧٥	١,٦٠٠	٠,٢٢٢	١,٢٦٨	٠,٦١	غير دال
يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه	١,٨٠٠	٠,٢٣٢	١,٦٥٠	٠,٢٧٥	١,١٨٥	٠,٤٩	غير دال
لا ينفذ تعليمات المعلمة	١,٥٠٠	٠,١٤٧	١,٤٥٠	٠,٢٨٣	١,٩٢٥	٠,٥٩	غير دال
لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً	١,٦٠٠	٠,٢١٦	١,٥٠٠	٠,٢٢٢	١,٠٢٨	٠,٧١	غير دال
المجموع الكلى	١٧,٤٠٠	١,٠١٤	٢٦,١٠٠	١,٩٦٤	١,٩٣٦	١,٢٥	غير دال

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الانتباه. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٥) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى خفض مستوى صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد التأثير على الأطفال حتى بعد نهاية أدائه بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الانتباه لدى الأطفال .

ب- الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي .

جدول (٥٦)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات
القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة
بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي

المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه تمييز الأشكال	١,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٩٤٠	٠,٢١٨	١,٧٨٦	٠,٧٨	غير دال
يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء	١,٨٠٠	٠,١٤٢	١,٩٢٠	٠,٢٤٩	١,٧٥٣	٠,٨٤	غير دال
يعاني صعوبة في إدراك العمق	١,٣٠٠	٠,١٤٣	١,٥٥٠	٠,٣٠٢	٢,١١١	٠,٨٦	غير دال
يصعب عليه تمييز الأشكال	١,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٩٤٠	٠,٢١٨	١,٧٨٦	٠,٧٨	غير دال
يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء	١,٨٠٠	٠,١٤٢	١,٩٢٠	٠,٢٤٩	١,٧٥٣	٠,٨٤	غير دال
يعاني صعوبة في إدراك العمق	١,٣٠٠	٠,١٤٣	١,٥٥٠	٠,٣٠٢	٢,١١١	٠,٨٦	غير دال
لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري	١,٦٠٠	٠,١١٦	١,٦٥٠	٠,٢٣٠	١,٩٨٢	٠,٦٧	غير دال
لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل	١,٦٠٠	٠,١١٦	١,٦٠٠	٠,٢٨٨	٢,٤٨٢	٠,٨٨	غير دال
لديه زيادة في الحركات الغير هادفة	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٧٠٠	٠,٢٦٣	١,٣٢١	٠,٧٣	غير دال
ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٤٥٠	٠,٢٤٩	٢,٠٤١	٠,٨٤	غير دال
لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل	١,٢٠٠	٠,١٨٩	١,٥٠٠	٠,٢٦٤	١,٣٦٩	٠,٩٧	غير دال
مندفع في سلوكه	١,٤٠٠	٠,١١٦	١,٦٠٠	٠,٢٢٩	١,٩٧٤	٠,٨٤	غير دال
المجموع الكلى	١٤,٧٠٠	١,٠٦٣	١٦,٤١	٠,٩٣٣	١,١٥٢	١,٢٤	غير دال

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٦) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات الإدراك الحسي للأطفال بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى خفض مستوى صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد التأثير على الأطفال حتى بعد نهاية أدائه بالنسبة للمحور الخاص صعوبات الإدراك الحسي لدى الأطفال .

ج- الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة .

جدول (٥٧)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات
القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة

المحور الخاص بصعوبات اللغة	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين	١,٩٠٠	٠,١٦٨	٢,٠٠٠	٠,٣٤٢	٢,٠٣٥	٠,٦٨	غير دال
يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات	١,٩٠٠	٠,٢٠٨	٢,١٠٠	٠,٣٤٢	١,٦٤٤	٠,٧٤	غير دال
لديه نقص في الحصيلة اللغوية	١,٣٠٠	٠,١٤٣	١,٥٥٠	٠,٣١٩	٢,٢٣١	٠,٩١	غير دال
لغته لا تتناسب مع سنه	١,٢٠٠	٠,١١٢	١,٤٠٠	٠,٢٢٨	٢,٠٣٦	٠,٦٧	غير دال
لا يمكنه إعادة سرد قصته	١,٣٠٠	٠,١٨٣	١,٣٥٠	٠,٢٦٤	١,٤٤٢	٠,٨٤	غير دال
لا يشارك في المناقشة أو الحديث	١,٣٠٠	٠,٢٣٣	١,٤٠٠	٠,٢٣١	١,٠٠٩	٠,٦٧	غير دال
لا يستطيع التعبير عن أفكاره	١,٥٠٠	٠,٢٠٧	١,٦٥٠	٠,٢٥٤	١,٢٢٧	٠,٨٢	غير دال
لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته	١,٣٠٠	٠,٢١٣	١,٦٠٠	٠,٢٤٤	١,١٤٦	٠,٧٦	غير دال
لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته	١,٣٠٠	٠,١٠٤	١,٦٥٠	٠,٢٨٢	٢,٧١١	٠,٩٣	غير دال
يعبر عن رغباته بالصراخ	١٥,٠٠	٠,١٧٥	١,٧٥٠	٠,٢٥٤	١,٤٥١	٠,٧٦	غير دال
المجموع الكلي	١٤,٥٠٠	١,١٢١	١٦,٤٥	١,٥٧٨	١,٤٠٨	١,١٢	غير دال

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٣,١٨٠ & ٠,٠١ = ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٢٦٢ & ٠,٠١ = ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات اللغة . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٧) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات اللغة بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى خفض مستوى صعوبات اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد بعد نهاية أدائه بالنسبة لصعوبات اللغة للأطفال .

د- الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير .

جدول (٥٨)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير

المحور الخاص بصعوبات التفكير	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل	١,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٨٢٠	٠,٢٠٢	١,٦٥٦	٠,٨٦	غير دال
لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء	١,٨٠٠	٠,١٢٢	١,٩٥٠	٠,٢١٦	١,٨٦٢	٠,٧٦	غير دال
لا يمكنه وصف المواقف	١,٣٠٠	٠,١٥٩	١,٦٠٠	٠,٢٠٧	١,١٤٣	١,٠٢	غير دال
يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٥٥٠	٠,١٢٧	١,١٥٧	١,١٢	غير دال
لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء	١,٧٠٠	٠,١٨٣	١,٧٥٠	٠,١٥٩	١,٣٧١	٠,٩٤	غير دال
يجد صعوبة في عملية المقارنة	١,٨٠٠	٠,١٨٩	١,٩٠٠	٠,٢١٧	١,٢٦٢	٠,٦٧	غير دال
لديه صلابة في الرأي أو التفكير	١,٤٠٠	٠,١١٤	١,٦٠٠	٠,١٦٧	١,٠٩٦	٠,٦٢	غير دال
ليس لديه القدرة على التخيل	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٥٥٠	٠,٢٠١	١,٧٣٢	٠,٨١	غير دال
يصعب انتقاله من نشاط نظري إلي عملي والعكس	١,٥٠٠	٠,١٢٧	١,٧٥٠	٠,١٢٨	١,١٠٣	٠,٦٤	غير دال
لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٨٠٠	٠,١٦٤	١,٣٤٤	٠,٧٣	غير دال
المجموع الكلي	١٥,٢٠٠	١,٤٧٦	١٧,٢٧	١,٨٤٥	١,٧١٦	٠,٦٨	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التفكير. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة.

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٨) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التفكير بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى خفض مستوى صعوبات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد بعد نهاية أدائه بالنسبة لصعوبات التفكير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

هـ- الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر .

جدول (٥٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر

المحور الخاص بصعوبات التذكر	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يصعب عليه تذكر الأسماء	١,٦٠٠	٠,١٩٩	١,٧٠٠	٠,١٩٩	١,٦٣١	١,٠٥	غير دال
يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن	١,٦٠٠	٠,٢١١	١,٦٥٠	٠,٢١١	١,١٥٣	٠,٩٤	غير دال
يصعب عليه استرجاع المعلومات	١,٣٠٠	٠,١٨٣	١,٧٥٠	٠,١٨٣	١,٥٧٧	٠,٧٦	غير دال
لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه	١,٤٠٠	٠,١٩٩	١,٥٥٠	٠,١٩٩	١,٤٥٢	١,٢٤	غير دال
يصعب عليه تذكر الأشخاص	١,٣٠٠	٠,١٨٣	١,٥٠٠	٠,١٨٣	١,٠٤٥	٠,٨٥	غير دال
يصعب عليه تذكر الأشياء	١,٧٠٠	٠,١٤٢	١,٨٥٠	٠,١٤٢	١,١٧٦	٠,٩٢	غير دال
يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد	١,٤٠٠	٠,٢١٦	١,٦٠٠	٠,٢١٦	١,٥٢١	١,٠٢	غير دال
يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية	١,٥٠٠	٠,٢٢٧	١,٦٠٠	٠,٢٢٧	١,٢٤٠	١,٢٣	غير دال
يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما	١,٥٠٠	٠,١٢٧	١,٦٥٠	٠,١٢٧	١,٥٦٧	٠,٨٩	غير دال
لا يتذكر الأصوات	١,٢٠٠	٠,١٢٢	١,٤٥٠	٠,١٢٢	١,٠٥٢	٠,٨٢	غير دال
المجموع الكلى	١٤,٥٠٠	٢,٠١٤	١٦,٣	٢,٠١٤	١,٤٢٤	١,٣٧	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بصعوبات التذكر. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥٩) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات تعلم أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بصعوبات التذكر بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى خفض مستوى صعوبات التذكر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد بعد نهاية أدائه بالنسبة لصعوبات التذكر عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

تفسير الفرض الخامس :

تم حساب متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات التعلم للأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج ، وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر في الدراسة الحالية ، حيث أسفرت نتائج جميع المحاور الخمسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر لصعوبات التعلم عند الأطفال بعد تطبيق البرنامج كما ورد في الجداول أرقام (٥٥ : ٥٩) .

الفرض السادس :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم)" .

وللتحقق من صحة الفرض ، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة على النحو التالي :

أ- معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة.

ب-معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية .

ج-معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية .

أ. الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة .

جدول (٦٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات

القياس البعدي وبقاء أثر التعلم الموهبة أطفال

العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة

المحور الخاص بالقدرات الخاصة	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يميل للأنشطة ذات الجوانب الابتكارية .	٢,٨٥٠	٠,١٦٦	٢,٨٠٠	٠,٤٠١	١,٢٠٠	٠,٢٥	غير دال
تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى .	٢,٧٠٠	٠,١١٥	٢,٦٠٠	٠,٣٤٢	١,١٠٠	٠,٤٩	
تتعدد مجالات اهتماماته .	٢,٩٥٠	٠,١٣١	٢,٨٠٠	٠,٢٢١	١,١٥٠	٠,٧٨	
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم.	٢,٨٥٠	٠,١٧٠	٢,٧٥٠	٠,٣٦١	١,١٠٠	٠,٥١	
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى .	٢,٩٥٠	٠,١٥٥	٢,٨٠٠	٠,٤٨٦	١٠,١٥٠	٠,٨١	
يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية.	٢,٦٥٠	٠,١٢٤	٢,٥٠٠	٠,٤١٢	١,١٥٠	٠,٧٨	
لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال .	٢,٩٠٠	٠,١٠٨	٢,٨٠٠	٠,٣٤٤	١,١٠٠	٠,٥١	
يتمتع بقوة الملاحظة.	٢,٩٥٠	٠,١٢٤	٢,٨٠٠	٠,٤٢٧	١,١٥٠	٠,٨١	
يتقن ما يقوم بأدائه .	٢,٩٥٠	٠,٢١٤	٢,٨٠٠	٠,٤١١	١,١٥٠	٠,٧١	
لديه خيال واسع وابتكاري.	٢,٦٥٠	٠,١٢١	٢,٤٥٠	٠,٥٠١	١,٢٠٠	٠,٨٤	
المجموع الكلي	٢٨,٤٤٥	١,١٢١	٢٧,١٤٥	٤,٢٨	١,٣٠٠	٠,٧٤	

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات الخاصة . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر محل الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٦٠) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات الخاصة بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى رفع مستوى القدرات الخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد بعد نهاية أدائه بالنسبة لموهبة الأطفال .

ب. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية .

جدول (٦١)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية

المحور الخاص القدرات العقلية	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله .	٢,٦٥٠	٠,١٤٠	٢,٥٠٠	٠,٢٠١	١,٤٣٥	٠,٦٩	غير دال
يتميز بطلاقة في التفكير .	٢,٧٠٠	٠,١٧٠	٢,٦٠٠	٠,٢٤٢	١,٤٢٣	٠,٤٩	غير دال
لديه سرعة إدراك .	٢,٩٥٠	٠,٢٤٥	٢,٨٠٠	٠,٢٢١	١,١٠٨	٠,٧٣	غير دال
يتقن ألعاب الفك والتركيب.	٢,٢٠٠	٠,١٠٨	٢,١٥٠	٠,٢٦١	٢,٤١٧	٠,٢٩	غير دال
ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات .	٢,٩٠٠	٠,١٧٠	٢,٧٥٠	٠,٢٨٦	١,٦٨٢	٠,٧٣	غير دال
يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة .	٢,٩٥٠	٠,١٢٤	٢,٨٠٠	٠,٢١٢	١,٧٠٩	٠,٧٤	غير دال
يحاول اختبار صحة حلول المشكلات التي تواجهه .	٢,٨٥٠	٠,١٢٤	٢,٨٠٠	٠,٢٤٤	١,٩٦٧	٠,٣٨	غير دال
يتمتع بذاكرة جيدة .	٢,٦٠٠	٠,١٠٣	٢,٥٠٠	٠,٢٢٧	٢,٢٠٣	٠,٤٩	غير دال
يدرك الأشياء الغير محسوسة .	٢,٧٥٠	٠,١١٠	٢,٦٠٠	٠,٢١١	١,٩١٨	٠,٧٦	غير دال
يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء .	٢,٣٠٠	٠,١٥٨	٢,١٥٠	٠,٢٠١	١,٢٧٢	٠,٧٩	غير دال
المجموع الكلى	٢٦,٨٥٠	١,٢٢١	٢٥,٦٥٠	٢,٢٨	١,٨٦٧	١,١٥	غير دال

قيمة ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,١٨٠ & ٠,٠١= ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٢٦٢ & ٠,٠١= ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالقدرات العقلية . وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٦١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالقدرات العقلية بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى رفع مستوى القدرات العقلية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد بعد نهاية أدائه بالنسبة لموهبة الأطفال .

ج. معرفة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة الناتج عن تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية.

جدول (٦٢)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات

القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة

بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية

المحور الخاص العلاقات الاجتماعية	القياس البعدي ن = ١٠		بقاء أثر التعلم ن = ١٠		قيمة اختبار التجانس	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
يميل لمصادقة اكبر منه سناً .	٢,٩٥٠	٠,١٦٠	٢,٥٠٠	٠,٢٠١	١,٢٥٦	٠,٨٨	غير دال
له علاقات اجتماعية جيدة ويحب الناس .	٢,٨٥٠	٠,١٣٦	٢,٦٠٠	٠,٢٤٢	١,٧٧٩	١,٢١	غير دال
شديد الحساسية بالنسبة لباقي زملاؤه .	٢,٨٥٠	٠,١٤٤	٢,٨٠٠	٠,٢٢١	١,٥٣٤	٠,٩٤	غير دال
يتمتع بروح المرح والدعابة .	٢,٩٠٠	٠,١١٨	٢,١٥٠	٠,٢٦١	٢,٢١١	١,٢٩	غير دال
لديه فضول وحب استطلاع شديدين .	٢,٦٥٠	٠,١٠٦	٢,٧٥٠	٠,٢٨٦	٢,٦٩٨	١,١٣	غير دال
لا يحب الجلوس بمفرده .	٢,٧٥٠	٠,١٠٩	٢,٨٠٠	٠,٢١٢	١,٩٤٤	٠,٨٧	غير دال
يستمتع بالألعاب الجماعية.	٢,٧٥٠	٠,١٢٠	٢,٨٠٠	٠,٢٤٤	٢,٠٣٣	٠,٧٨	غير دال
يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة .	٢,٨٠٠	٠,١٢١	٢,٥٠٠	٠,٢٢٧	١,٨٧٦	٠,٦٩	غير دال
يعطف على الآخرين.	٢,٧٠٠	٠,١١٣	٢,٦٠٠	٠,٢١١	١,٨٦٧	٠,٧٩	غير دال
يثابر في الأنشطة الممتعة له .	٢,٦٥٠	٠,١١١	٢,١٥٠	٠,٢٠١	١,٨١١	٠,٨٤	غير دال
المجموع الكلى	٢٥,١٠٠	١,٢٩٧	٢٥,٦٥٠	٢,٢٨	١,٧٥٨	١,٣١	غير دال

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٩ ، ٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٣,١٨٠ & ٠,٠١ = ٥,٣٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٩) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٢٦٢ & ٠,٠١ = ٣,٢٥٠

للتأكد من مدي صلاحية استخدام اختبار "ت" في الحكم على حجم الفروق بين عينتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار "ف" للحكم على مدى تجانس عينتي الدراسة بالنسبة لعبارات المحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية. وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي الدراسة وبالتالي يمكن استخدام اختبار "ت" بأمان في حالة العينات الصغيرة .

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٦٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء أثر التعلم لموهبة أطفال العينة بعد تطبيق البرنامج بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية بمختلف عباراته المتعلقة به حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق أقل من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٩) . مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح أدى إلى رفع مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وأن أثر تعلم البرنامج ممتد بعد نهاية أدائه بالنسبة للمحور الخاص بالعلاقات الاجتماعية من مقياس تقدير الموهبة لطفل ما قبل المدرسة .

تفسير الفرض السادس :

تم حساب متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر للموهبة بالنسبة للأطفال الموهوبين بعد تطبيق البرنامج ، وقد أوضحت النتائج أن هناك تجانس تام بين عينتي القياس البعدي وبقاء الأثر في الدراسة الحالية ، حيث أسفرت نتائج جميع المحاور الثلاثة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي وبقاء الأثر للموهبة عند الأطفال بعد تطبيق البرنامج كما ورد في الجداول أرقام (٦٠ : ٦٢) .

ثانياً : توصيات الدراسة :

في ضوء أهداف الدراسة الحالية والعينة التي طبقت عليها ، والنتائج التي توصلت إليها الباحثة ، أمكنها أن توصي بما يلي :

١) ضرورة التعرف المبكر على حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٢) ضرورة وجود برامج متخصصة حديثة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٣) إقامة دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهم على كيفية تشخيص حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٤) العمل على الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، واكتشاف مواهبهم وتنميتها .

٥) ضرورة إعداد معلمة رياض الأطفال إعداداً جيداً يؤهلها للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٦) ضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية لتوعية أولياء الأمور بضرورة اكتشاف مواهب الأطفال وتنميتها ، وكذلك كيفية التعرف على صعوبات التعلم .

٧) ضرورة اهتمام وسائل الإعلام بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين ، وتقديم برامج تساهم في تنمية مواهبهم وقدراتهم .

ثالثاً : البحوث المقترحة :

١) إجراء دراسات وبحوث حول مواجهة احتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٢) مدى فاعلية دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مع ذويهم من العاديين في فصول الدراسة .

٣) إجراء دراسات وبحوث حول الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين على مراحل سنية مختلفة .

٤) إجراء دراسات لتصميم برامج للموهوبين في مراحل التعليم المختلفة .

٥) تقديم برامج علاجية حديثة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

رابعاً
مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١. أحمد أحمد عواد : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق ، ١٩٩٢ .

٢. ـــــــــــــ : التعرف المبكر على حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، **ندوة جهود التعرف المبكر على أخطار الإصابة بالإعاقة لدى الأطفال في مجلس التعاون الخليجي** ، ١٩٩٦.

٣. ـــــــــــــ : **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، ١٩٩٧ .

٤. ـــــــــــــ : **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال – اختبارات ومقاييس** ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، ١٩٩٩ .

٥. أمينة إبراهيم شلبي : فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، **المؤتمر السنوي لكلية التربية : نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة** ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٠ .

٦. بطرس حافظ بطرس : فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، **المؤتمر العلمي السنوي : طفل الروضة تربية ورعاية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين** ، ٢-٤إبريل ٢٠٠٠ .

٧. جابر عبد الحميد جابر : الذكاءات المتعددة والتربية الخاصة ، **مجلة العلوم التربوية** ، عدد خاص عن التربية الخاصة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، يناير ٢٠٠٢ .

٨. جمال الخطيب ، منى الحديدي : **المدخل إلى التربية الخاصة** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٧ .

٩. جمال مثقال القاسم : **أساسيات صعوبات التعلم** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠ .

١٠. جوزال عبد الرحيم ، نمو السلوك الشخصي والاجتماعي لطفل الروضة في الأنشطة المتضمنة بخطة العمل بوزارة التربية والتعليم ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات – جامعة عين شمس ، ١٩٨١ .

١١. حامد العبد ، نبيل عبد الفتاح حافظ : **مقدمة في علم النفس المدرسي** ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

١٢. حسن مصطفى عبد المعطي : **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة : الأسباب – التشخيص – العلاج** ، مكتبة القاهرة للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

١٣. حسين بشير محمود : حول الكشف عن الموهـوبين ، **المـؤتمر القـومي للموهوبين** ، القاهرة ، إبريل ٢٠٠٠ .

١٤. رمضان محمد القذافي : **رعاية الموهوبين والمبـدعين** ، ط٢، المكتـب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٩٦ .

١٥. سعيد عبد الله إبراهيم : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، **مجلة علـم الـنفس** ، ع٢٥ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

١٦. سوزان حمدي حامد سعيد : دراسة مستويات التوافق النفسي لدى الأطفـال الموهوبين وغير الموهوبين في رياض الأطفـال وعلاقتـه ببعض المتغيرات الشخصية لدى معلمة الريـاض ، **رسـالة ماجستير غير منشورة** ، معهد الدراسات والبحوث التربويـة جامعة القاهرة ، ١٩٩٨ .

١٧. سيد أحمد عثمان ، **صعوبات التعلم** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القـاهرة ، ١٩٧٩ .

١٨. عبد الرحمن سيد سليمان ، صفاء غـازي أحمـد : **المتفـوقين عقليـاً – خصائصهم اكتشافهم تربيتهم مشـكلاتهم** ، مكتبـة زهـراء الشرق ، ٢٠٠١ .

١٩. عبد العزيز السيد الشخص ، **مقياس المسـتوى الاجتمـاعي الاقتصـادي للأسرة** ، ط٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٢٠. عبد المنعم أحمد الدردير : فاعلية التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - دراسة تجريبية في البيئة السعودية ، **مجلة كلية التربية** ، ج٢ ، ع٢٢ ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ .

٢١. عزة خليل عبد الفتاح ، بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال ، **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس ، ١٩٩٣ .

٢٢. عفاف أحمد عويس : **الطفل المبدع - دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية** ، مكتبة الزهراء للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٣ .

٢٣. فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، **مناهج البحث في طرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١ .

٢٤. فاطمة حنفي ، دار الحضانة والاستعداد العقلي للطفل دون السادسة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات - جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ .

٢٥. فاطمة محمد فوزي : الطفل الموهوب ، **المؤتمر القومي للموهوبين** ، القاهرة ، إبريل ٢٠٠٠ .

٢٦. فتحي السيد عبد الرحيم : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة** ، ط٤، ج٢ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٩٠ .

٢٧. فتحي عبد الرحمن جروان : **الموهبة والتفوق والإبداع** ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٨.

٢٨. فتحي مصطفى الزيات : **صعوبات التعلم ، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

٢٩. ــــــــــــــــ : **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والتشخيص والعلاج** ، سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم "٧" ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ٢٠٠٢ .

٣٠. فوزية محمد حسن أخضر : **المدخل إلى تعليم ذوي الصعوبات التعليمية والموهوبين** ، مكتبة التوبة ، الرياض ، ١٩٩٣ .

٣١. ــــــــــــــــ : **الفئات الحائرة** ، دار عالم الكتاب ، الرياض، ١٩٩٧ .

٣٢. فيصل محمد الرزاد : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات – دراسة مسحية تربوية نفسية ، **رسالة الخليج العربي** ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٩٠ .

٣٣. ــــــــــــــــ : دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة** ، مج٩ ، ع٣٤ ، ١٩٩٨ .

٣٤. كمال إبراهيم مرسي : **رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس** ، ط٢ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٩٢ .

٣٥. كمال أحمد الإمام الشناوي : بعض متغيرات سمات الشخصية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية ، **المؤتمر السنوي لكلية التربية : نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة** ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٠ .

٣٦. كيرك وكالفانت : **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** ، ترجمة : زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، ١٩٨٨ .

٣٧. مارتن هنلي ، وآخران : **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** ، تعريب : جابر عبد الحميد جابر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٣٨. ماكنتاير ، كريستين : **أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة** ، سلسلة تطوير التعليم ، دار الفاروق للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

٣٩. مجدي عبد الكريم حبيب : **بحوث ودراسات في الطفل المبدع** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٤٠. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم ، ورقة عمل ، **المؤتمر القومي للموهوبين** ، القاهرة ، إبريل ٢٠٠٠ .

٤١. محمد زياد : **ظاهرة الصعوبات التعليمية وأثرها على الطلاب** ، كلية ديفيد يلين للتربية ، ٢٠٠٢ .

٤٢. محمد عبد الرحيم عدس : **صعوبات التعلم ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان** ، ١٩٩٨ .

٤٣. محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون : التدخل المبكر لاكتشاف وتنمية المواهب لدى أطفال ما قبل المدرسة ، **ورش عمل تحضيرية لمؤتمر القومي للموهوبين** ، القاهرة ، إبريل ٢٠٠٠ .

٤٤. محمود عبد الحليم منسي : **قائمة السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة** ، كلية التربية – جامعة الإسكندرية ، ٢٠٠٣ .

٤٥. ملك زعلوك : كيفية تنمية المواهب لدى الأطفال ، **المؤتمر القومي للموهوبين** ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٤٦. ناديا هايل السرور : **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين** ، دار الفكر، عمان ، ١٩٩٨ .

٤٧. نبيل عبد الفتاح حافظ : **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٤٨. هاشم محمد علي محمود : **الأطفال الموهوبين** ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، ١٩٩٤ .

٤٩. هدى فتحي حسنين راجح : **برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة** ، كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية ، ١٩٩٧ .

٥٠. واينبرنر ، سوزان : **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية – استراتيجيات ونماذج تطبيقية** ، ترجمة : عبد العزيز الشخص ، زيدان السرطاوي ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ١٩٩٩ .

٥١. يسرية علي محمود : تعليم الطلاب الموهوبين في التعليم العام في ج.م.ع. في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة ، ١٩٩٦ .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

52. Adelman, H.S.: Learning Disabilities: The next 25 years, **Journal of Learning Disabilities**, Vol.25, 1992, pp.17-22.

53. Bailey, Donald B., Mak Wolery: **Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities**, Mac Milan Published Co. New York, 1992.

54. Baldwin Lois Jeanne: **Portraits of Gifted learning Disabled Students PHD**, Columbia University, Teachers College, 1994.

55. Baska, Van Tassel : Serving the Disabled gifted Through Educational Collaboration, **Journal for the Education of the gifted**. Vol.14, 1991, pp.246-266.

56. ——————— : **Planning Effective Curriculum for gifted learners,** Denver, Love Publishing Co., Colorado, 1992.

57. Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J.: **To De Gifted and Learning Disabled: From Identification to Practical Intervention Strategies,** Australia: Hawker Brownlow Education, 1993.

58. Baum, S.: Meeting the Needs of Gifted learning Disabled Students: How or Have We Come?, **The Journal of Secondary Gifted Education**, Vol.5, No.3, 1994, pp.6-16.

59. ————: Gifted But Learning Disabled: A Pazzling paradox, **Preventing School Failure, 34, 11-14**, 1990.

60. Bear, G & Minke, K.: Positive Bias in Maintenance of Self Worth Among Children Learning Disability, **Learning Disability Quarterly**, 19,1,23-32,1996.

61. Beckley, Dawn: **Gifted and Learning Disabled : Twice Exceptional Students**, University of Connecticut Storrs, CT, 2000.

62. Bees, Corinne: The Gold Program – A program for Gifted Learning Disabled Adolescents, Roeper Review, **Journal Article**, Vol.21, No.2, Dec 1998, pp.155-61.

63. Brody, Linda E.; Mills, Carol J.: Gifted Children With Learning Disabilities A Review of the Issues, **Journal of Learning Disabilities**, Vol.30, No.3, May-Jun1997, pp.282-96.

64. Brown Mizuno, Christine: Success Strategies for Learners who are Learning Disabled as well as Gifted, Teaching Exceptional Children, **Journal Article**, Vol.23, No.1, Fall 1990, pp.10-12.

65. Cline, Star; Schwartz, Diane: **Diverse Populations of Gifted Children Meeting Their Needs in the Regular Classroom and Beyond, New Jersey**, 1999.

66. Coleman, Mary, Ruth: Surviving or Thriving ? **Gifted child today magazine**, Summer , 2001

67. Conover, Lynda: Gifted and Learning Disabled? It is Possible, University of Virginia, **Virginia Association for the Education of the Gifted News Letter**, Vol.17, No.3, Summer 1996.

68. Cooley, S.A.: A Theorietical and empirical Investigation of Formulas for Determining a Severe Discrepancy Between Aptitude and Achievement Used as A Criterion in Identification of Learning Disabilities, **Dissertation Abstract International**, 51-A,11,3696,1991.

69. Daniels, Paul R.: **Teaching the Gifted Learning Disabled Child**, John Marozsan: Publisher, 1983.

70. Dansingr, Stuart: Integrating Gifted and Special Education in the Schools, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.21, No.3, May-Jun1998, pp.38-41.

71. Deshler, Donald, D.; Bulgrer, Janis A.: Redefining Instructional Disabilities for Gifted Students, **LD: A Multi disciplinary Journal,** Vol.8, No.3, Fall1997, pp.121-32.

72. Dix, Jennifer; Schafer, Susan: From Paradox to Performance – Practical Strategies for Identifying and Teaching GT/LD Students, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.19, No.1, Jan-Feb1996, pp.22-31.

73. Dockrell, J., & Mc Shane, J.: **Children's learning Difficulties – a Cognitive Approach**, Blade well Published, Oxford, 1993.

74. Ellston, Tammy: Gifted and Learning disabled A Paradox?, **Gifted Child Today**, V.16, No.1, Jan-Feb, 1993, pp.17-19.

75. Emrick, L.: Academic Underachievement Among the Gifted: Students Perceptions of Factors that Reverse the pattern, **Gifted Child Quarterly**, Vol.36, No.3, 1992, pp.140-146.

76. Gentry, Marcia; Neu, Terry W.: Project High Hopes Summer Institute Curriclum for Developing Talent in Students with Special Needs, **Roeper Review**, vol.20, No.4, May-Jun1998, pp.291-95.

77. Grimm, Joan: The Participation of Gifted Students with Disabilities in Gifted programs, **Roeper Review**, vol.20, No.4, May-Jun1998, pp.285-86.

78. Halbert, B.; & Others: Early Identification and Intervention in A Harry Passow: The Gifted and Talented Their Education and Development, **Op. Cit**, P.138.

79. Hammill, D.: On Defining learning Disabilities An Emerging Consensus, **Journal of Learning Disabilities**, Vol.23, No.2, 1990, pp.74-84.

80. Hishinuma, E. S.: Counseling at Risk and Gifted Dyslexic Youngsters, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.16, No.1, 1993, pp.30-33.

81. Hishinuma, Earl; Tadaki, Sandi: Addressing Diversity of the Gifted At Risk – Characteristics for Identification, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.19, No.5, Sep-Oct1996, pp.20-50.

82. Hoge, R. D.; & Renzulli, J. S.: Self Concept and the Gifted Child: Executive Summary Storrs, CT., **The National Research Center on the Gifted and Talented**, 1991.

83. Hryekewicz; Barbara; Tenzi: Identifying Gifted Learning Disabled Children with the Learning Disability Index (LDI) Intelligence Testing, **PHD**, Texas, Woman's University, 1991.

84. Keenan, M.: Identifying the Gifted Learning Disabled Child, **Rattler 32**, Summer 1994-1995, pp.8-10.

85. Kirk, S., Senf & Chalfant: **Current Uisuies in Learning Disabilities in W.M. Cwich Shank & A silver,** EDS, Bridges to the Gostal ACLD Syracuse N.Y. Syracuse Uniuesstes Dress, 1984.

86. Konza, Deslea: Inclusion for Children with Dual Exceptionalities, **Paper Presented at the Annual Convention of Council for Exceptional Children**, Minneapolis, MN, April, 15-19, 1998.

87. Kyung Won Jeon: Gifted Learning Disabled and Gifted Underachievers – Similarities and Differences, **Paper Presented at the South East Asian Regional Conference on Giftedness**, South Korea 14-19 August,1990.

88. Lerner, J. W.: **Learning Disabilities: Theories Diagnosis and Teaching Strategies**, 6th ed, Houghton Mifflin Co. Boston, 1993

89. Levine, D. M. & Reed, M.: **Developmental Variation and Learning Disorder (Sec. E. D.) Educators Publishing Service**, Inc. Cambridge, MA, 1999.

90. Maker, C. June & Anne Udall: Giftedness and Learning Disabilities, **Eric Digest 427**, 2000.

91. Nielsen, M.E. Higgins, L. D., Wilkinson, S.C & Webb, K. W: Helping Twice Exceptional Students to Succeed in High School, **The Journal of Secondary Gifted Education**, Vol.5, No.3, 1994, pp.35-39.

92. Norton, Scott; Others: The Learning Disabled Gifted Student, **Journal Citation, Contemporary Education**, Vol.68, No.1, Fall, 1996, pp.36-40.

93. Olenchak, F. Richard: Effects of Enrichment on GLD Students, **Journal for the Education of the Gifted**, No.18,4, Sun 1995, pp.385-99.

94. Orlan Sky, M. D.; & Heward, W. L.: **Exceptional Children, Macmillan**, 4[ed], New York, 1992.

95. Perkenson, Denise S.: Practices in Identification of Twice-Exceptional Students in the State of Mississippi, **Journal Announcement, RIEMAR**, 2000.

96. Raney, Janet K.; Mardick, Nikki L.: Issues in Programming for Students Displaying – Dual Exceptionalities : Giftedness and Learning Disabilities, **Journal Article: LD Forum**, Vol.21, No.1, fall 1995, pp.31-33.

97. Renzulli, J. S.: **The Three-Ring Conception of Giftedness A Developmental Model for Model for Creative Productivity**, In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds) Conception of Giftedness Cambridge MA Cambridge University Press, 1986.

98. Richard, E.: Identification of Gifted Children in the USA, The Need for Pluralistic Assessment, **Roeper Review,** Vol.8, No.2, in Marvin C. Alkin, Encyclopedia of Educational Research, Op. Cit., 1985, p.545.

99. Rivera, Deborah B.; and Others: Serving the Gifted Learning Disabled, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.18, No.6, Nov-Dec 1995, pp.34-37.

100. Robinson, Suzanne, M.: Meeting the Needs of Students who are Gifted and Have learning Disabilities, **Journal Citation: Intervention in School and Divic**, Vol.34, No.4, Mar 1999, pp.195-204.

101. Schwarz Linda Iris K.: The Identification Definition and Education Placement of GLD, **EDD**, The Johns Hopkins University, 1998.

102. Seldin, Neela: **Characteristics of young learning disabled students** , The lab school of Washington ,1998

103. Sherwood, Mary: Interviews with parents of Gifted learning Disabled Children, **Eric Digest E.268**, 1995.

104. ____________: Preservice Teacher's Attitudes and Awareness of Gifted learning Disabled Preschoolers, University of Western Sydney, Macarthur, 2001

105. Silverman, Linda Kreger : **Invisible Gifted in Visible Handicaps**, Gifted No.82 : 9-11, 1994.

106. ____________: Gifted Children with learning Disabilities, PHD, **Eric Digest E.543** 1997(A).

107. ____________: Through the Lens of the Giftedness, **Reoper Review**, Vol.20, No.3, Feb 1998.

108. ____________: What We Have learned About Gifted Children 1979-1997, **Gifted Development Center**, Denver Co., US Colorado, 1997(B).

109. Southern, W. Thomas; And Others: Twice Exceptional Gifted Children with LD and Gifted Students with LD, **LD Forum**, Vol.20, No.2,Win 1995, pp. 48-50.

110. Supplee, P. L.: **Teaching the Gifted Underachiever**, Teachers College Press, New York, 1990.

111. Swanson, L.; and Others: Can Learning Disabilities Determined from Working Memory Performance?, **Journal of Learning Disabilities**, Vol.23, No.1, 1990, pp.59-67.

112. Swesson, Krista: Helping the Gifted Learning Disabled, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.17, No.5, 1994, pp.24-26.

113. Tallent, Runnels, & Sigler, Ellen, A.: Gifted Students with Learning Disabilities the Status of the Selection of Gifted Students with LD for Gifted Programs, **Roeper – Review**, Vol.17, No.4, May-Jun 1995, pp.246-48.

114. Toll, M. F.: **What Educators of gifted learners Need to Know About Gifted Learning Disabled**, 1993.

115. ————: Alkaloid Scope of Needs, **Gifted Child Today Magazine**, Vol.16, No.1, 1996, pp.34-35.

116. U. S. Department of Education: **National Excellence, A Case for Developing America's Talent**, DC: Anthor, Washington,1993.

117. Udall, A. J.; & Maker, C. J.: A Pilot Program for Elementary Age Learning Disabled Gifted Students, **in L.H. Fox, L., Brody & D. Tobin, EDS, Learning Disabled Gifted Children**, Baltimore, MD: University Park Press, 1983, pp. 223-242.

118. Whitmore, J. R.: Voices of Experience: Four Learning Advocates for gifted Students with Disabilities, Roeper Review, Vol.12, No.1, 1989, pp.5-13.

119. Willard, Colleen – Holt: Dual Exceptionalities, **Eric Digest E.574**, May, 1999.

خامساً

ملاحق الدراسة

ملحق (١) اختبار اختبار رسم الرجل لـ"جود إنف هاريس" Good Enough للذكاء تقنين فاطمة حنفى ١٩٨٣ .

ملحق (٢) استمارة تقدير الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المصرية إعداد عبد العزيز الشخص .

ملحق (٣) مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد : أحمد عواد .

ملحق (٤) قائمة تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة إعداد محمود عبد الحليم منسي .

ملحق (٥) مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (الصورة الأولية) إعداد : علا محمد الطيباني .

ملحق (٦) مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (الصورة النهائية) إعداد : علا محمد الطيباني .

ملحق (٧) مقياس تعرف الأطفال الموهوبين (الصورة الأولية) إعداد : علا محمد الطيباني .

ملحق (٨) مقياس تعرف الأطفال الموهوبين (الصورة النهائية) إعداد : علا محمد الطيباني .

ملحق (٩) برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين إعداد الباحثة .

ملحق (١٠) قائمة بأسماء السادة الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس .

ملحق رقم (١)

اختبار اختبار رسم الرجل لــ"جود إنف هاريس" Good Enough للذكاء تقتين فاطمة حنفى ١٩٨٣

ملحق رقم (١)

اختبار اختبار رسم الرجل لـ"جود إنف هاريس" Good Enough للذكاء

تعليمات الاختبار:

- كل طفل معه قلم رصاص وورقة بيضاء "يلاحظ عدم استعمال الأستيكة".
- تكتب بيانات كل طفل أعلى الورقة البيضاء بمعرفة الباحث وهي : اسم المدرسة – الصف – اسم التلميذ واسم الوالد وصناعته – العمر بالشهر والسنة.
- يطلب الباحث من المفحوصين رسم رجل على أفضل ما يستطيعون مع تشجيعهم ومنع أي محاولة لتقليد رسم الزملاء.
- في حالة الأطفال الصغار قد لا يستطيع الباحث تفسير الرسم ويمكن أن يطلب من الطفل إيضاح أجزاء الرسم الذي رسمه ويدون ذلك على الرسم نفسه.

التصحيح والمعايير :

يصحح على أساس عدد النقاط التفصيلية التي تظهر في الرسم والتي حددت في ٧٣ نقطة كما يلي :

١. وجود الرأس
٢. وجود الرقبة

٣. وجود الرقبةمن بعدين
٤. وجود أحدى العينين أو كليهما
٥. تفاصيل العينين (توضيح الحواجب أو الرموش) .
٦. تفاصيل العينين (توضيح إنسان العين) .
٧. تفاصيل العينين (توضيح النسب) .
٨. تفاصيل العينين (توضيح بريق العين أو اتجاهها) .
٩. وجود الأنف
١٠. وجود الأنف من بعدين
١١. وجود الفم
١٢. وجود الشفتين من بعدين
١٣. وجود كلا من الأنف والشفتين من بعدين
١٤. وجود كلا من الذقن والجبهة
١٥. بروز الذقن ووضوح تباينها من الجزء السفلي للشفاه .
١٦. توضيح خط الفك .
١٧. وجود قنطرة الأنف (منحنى الأنف) .
١٨. وجود الشعر (توضيح أعلى الرأس الذي يعبر عن الشعر).
١٩. وجود الشعر (توضيح الشعر في أكثر من محيط بلا اعتناء أو تظليل) .
٢٠. وجود الشعر (توضيح أي نموذج من الشعر مثل السوالف ، الخصلة الأمامية) .
٢١. وجود الشعر (تنسيق وتظليل نموذج الشعر المقترح) .
٢٢. وجود الأذن .
٢٣. تناسب الأذن في موضعها الصحيح من الرأس .
٢٤. وجود الأصابع .
٢٥. وجود الأصابع (توضيح تفاصيل الأصابع) .

٢٦. وجود الأصابع (توضيح العدد الصحيح للأصابع) .
٢٧. وجود الإصبع (الوضع الصحيح للإبهام) .
٢٨. وجود اليدين (توضيح راحة اليد).
٢٩. وجود معصم اليد أو مفصل الساق.
٣٠. وجود الذراعين.
٣١. وجود الأكتاف.
٣٢. وجود الأكتاف (تحديدها بطريقة أكثر دقة).
٣٣. وجود الأذرع من الجانب أو ترابطهما في نشاط.
٣٤. وجود مفصل المرفق(الكوع).
٣٥. وجود الساقين.
٣٦. وجود الورك (الفخذ من أعلى).
٣٧. وجود الورك (تحديده بطريقة أكثر دقة).
٣٨. وجود مفصل الركبة.
٣٩. وجود الأقدام.
٤٠. وجود الأقدام (توضيح التناسب في أبعاد القدم).
٤١. وجود الأقدام (توضيح كعب القدم).
٤٢. وجود الأقدام (توضيح الرسم المنظوري للقدم).
٤٣. وجود الأقدام (توضيح تفاصيل القدم).
٤٤. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع.
٤٥. توضيح اتصال كل من الذراعين والساقين بالجذع (بطريقة أكثر دقة).
٤٦. وجود الجذع.
٤٧. توضيح تناسب الجذع من بعدين.
٤٨. توضيح تناسب الرأس من الجذع (علي أن يكون ليس أكثر من نصف ولا أصغر من عشر الجذع).

٤٩. توضيح تناسب الرأس مع الجذع (علي أن يكون ليس أكثر من الثلث ولا أصغر من خمس الجذع).
٥٠. التناسب في أبعاد الوجه.
٥١. التناسب في أبعاد الذراعين.
٥٢. التناسب في أبعاد الذراعين (بطريقة أكثر دقة).
٥٣. التناسب في الساقين.
٥٤. تناسب وجود الأطراف وان يكونوا من بعدين.
٥٥. وجود الملابس (أي توضيح يعبر عن وجود الملابس).
٥٦. وجود الملابس (وجود قطعتين من الملابس علي الأقل).
٥٧. وجود الملابس (عدم الشفافية مع تحديد نهاية الاسورة والبنطلون).
٥٨. وجود الملابس (وجود أربع قطع من الملابس علي الأقل).
٥٩. وجود الملابس (رسم بدلة كاملة).
٦٠. الرسم الجانبي (البروفيل).
٦١. الرسم الجانبي (البروفيل) بطريقة أكثر دقة.
٦٢. الرسم الكامل من الوجهة الأمامية.
٦٣. التوفق الحركي للخطوط.
٦٤. التوافق الحركي للاتصال.
٦٥. أفضل توافق حركي.
٦٦. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الرأس).
٦٧. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الجذع).
٦٨. الشكل والخطوط المباشرة (لإطار الأطراف).
٦٩. الشكل والخطوط المباشرة (سمات وملامح الوجه).
٧٠. الرسم في صورة كروكيات (أسكيتش).
٧١. الرسم المثالي أو النموذجي.

٧٢. توضيح حركة الذراعين.

٧٣. توضيح حركة الساقين.

تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء في اختبار رسم الرجل للأطفال الإناث من سن ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات

الدرجة الخام	نسبة الذكاء	الدرجة الخام	نسبة الذكاء	الدرجة الخام	نسبة الذكاء
١	١٦	١٦	١٠٥	٣١	١٢٦
٢	٣٨	١٧	١٠٧	٣٢	١٢٧
٣	٥١	١٨	١٠٩	٣٣	١٢٨
٤	٦٠	١٩	١١٠	٣٤	١٢٩
٥	٦٧	٢٠	١١٢	٣٥	١٣٠
٦	٧٣	٢١	١١٤	٣٦	١٣١
٧	٧٨	٢٢	١١٥	٣٧	١٣٢
٨	٧٣	٢٣	١١٧	٣٨	١٣٣
٩	٨٦	٢٤	١١٨	٣٩	١٣٤
١٠	٩٠	٢٥	١١٩	٤٠	١٣٤
١١	٩٣	٢٦	١٢١	٤١	١٣٥
١٢	٩٦	٢٧	١٢٢		
١٣	٩٨	٢٨	١٢٣		
١٤	١٠١	٢٩	١٢٤		
١٥	١٠٣	٣٠	١٢٥		

تحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء في اختبار
رسم الرجل للأطفال الذكور من سن ٥ سنوات إلى أقل من ٦ سنوات

الدرجة الخام	نسبة الذكاء	الدرجة الخام	نسبة الذكاء	الدرجة الخام	نسبة الذكاء
١	٣٦	١٦	١١١	٣١	١٢٩
٢	٥٥	١٧	١١٢	٣٢	١٣٠
٣	٦٥	١٨	١١٤	٣٣	١٣١
٤	٧٣	١٩	١١٥	٣٤	١٣٢
٥	٧٩	٢٠	١١٧	٣٥	١٣٣
٦	٨٤	٢١	١١٨	٣٦	١٣٣
٧	٨٨	٢٢	١١٩	٣٧	١٣٤
٨	٩٢	٢٣	١٢٠	٣٨	١٣٥
٩	٩٥	٢٤	١٢٢	٣٩	١٣٥
١٠	٩٨	٢٥	١٢٣	٤٠	١٣٦
١١	١٠١	٢٦	١٢٤	٤١	١٣٧
١٢	١٠٣	٢٧	١٢٥		
١٣	١٠٥	٢٨	١٢٦		
١٤	١٠٧	٢٩	١٢٧		
١٥	١٠٩	٣٠	١٢٨		

ملحق رقم (٢)

استمارة تقدير الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المصرية

ملحق رقم (٢)

استمارة تقدير الوضع الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المصرية تعديل : عبد العزيز الشخص ١٩٩٥

١. اسم التلميذ :   المدرسة :   الفصل :

٢. وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل :

٣. المرتب الشخصي :

٤. مستوى تعليم رب الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصل عليه) :

٥. وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل :

٦. المرتب الشخصي :

٧. مستوى تعليم ربة الأسرة (أعلى مؤهل دراسي حصلت عليه) :

٨. مصادر أخرى لدخل الأسرة :

٩. قيمة الدخل من تلك المصادر :

١٠. عدد أفراد الأسرة :

تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة ، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

وشكراً لحسن تعاونكم

ملحق رقم (٣)

مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

إعداد : أحمد أحمد عواد

ملحق رقم (٣)

مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

م	الأبعاد والعبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
A	البعد الأول :				
	(أ)				
١	يفهم كل ما يقوله المعلم في الفصل .				
٢	يستطيع أن يردد الكلمات بعد سماعها من المعلم .				
٣	يستطيع أن يردد الأعداد بعد سماعها في الفصل .				
٤	يسمع صوت المعلم من أي مكان بالفصل .				
	البعد الأول :				
	(ب)				
٥	يربط بين الصورة والحرف .				
٦	ينطق الأحرف المتشابهة في الصوت نطقاً سليماً .				
٧	ينطق جميع الأحرف الهجائية بدون خطأ .				
٨	يذكر الأعداد من ١ إلى ١٠				
٩	ينطق الكلمات بطلاقة دون خطأ .				
١٠	قادر على الحديث الشفهي مع الآخرين .				

م	الأبعاد والعبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١١	يستطيع أن يصف ما شاهده من أحداث أو مواقف .				
١٢	يعبر عن قصة من خلال صورة أمامه .				
B	البعد الثاني				
	(د)				
١٣	كثير الالتفاف والحركة في الفصل وغير منتبه للشرح .				
١٤	يميز بين الأحرف الهجائية بعضها وبعض ، وخاصة المتشابه منها .				
١٥	يستطيع أن يميز بين الألوان بعضها وبعض				
١٦	يميز بين الصور والأشكال بعضها وبعض				
	البعد الثاني				
	(ه)				
١٧	يتذكر اسماء الصور والأشكال .				
١٨	يتذكر الأحرف الهجائية .				
١٩	يتذكر بعض البيانات الخاصة به والأسرة .				
٢٠	يتذكر أحداث وقعت بالأمس .				
	البعد الثاني				
	(و)				
٢١	يسمع الاسم الذي يعبر عن صورة ويشير إليها .				

م	الأبعاد والعبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
٢٢	يسمع أسماء أجزاء الجسم ويشير إليها .				
٢٣	يمكنه التحرك للأمام والخلف بالعدد .				
٢٤	يمكنه الوثب من المكان بالعدد .				
	البعد الثاني				
	(ز)				
٢٥	يستطيع أن يحدد الاختلافات بين الأشـكال وبعضها .				
٢٦	يستطيع التعرف على الأشياء المتشابهة بين الأشكال .				
٢٧	يستطيع التوصل بين الأشياء التـي تنتمـي لمجموعة واحدة .				
٢٨	يمكنه معرفة اليمين واليسار – أعلى وأسفل				
	البعد الثاني				
	(ح)				
٢٩	يمكنه التعرف على حل مشكلة بسيطة .				
٣٠	يمكنه التصرف والوصول إلى شيء أمامه .				
٣١	يتصرف بأمانة إذا وجد مبلغاً من المال .				
٣٢	يتصرف بحكمة إذا تركته سيارة المدرسة .				

م	الأبعاد والعبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
C	**البعد الثالث**				
	(ط)				
٣٣	يمكنه تقليب صفحات الكتاب والوصول إلى الصفحة المطلوبة .				
٣٤	يستطيع ترتيب المكعبات وعمل أشكال مختلفة منها .				
٣٥	يستطيع الإمساك بالقلم والكتابة به .				
٣٦	يستطيع استخدام الألوان في الرسم .				
	البعد الثالث				
	(ي)				
٣٧	يستطيع أن يقفز في أمان من ارتفاع بسيط .				
٣٨	يستطيع السير وهو يحجل لمسافة معينة .				
٣٩	يستطيع ارتداء وخلع ملابس الأنشطة بمفرده .				
٤٠	يستطيع أن يقفز من مكانه لنقطة أخرى ليست بعيدة عنه .				

ملحق رقم (٤)

قائمة تقدير السمات السلوكية
للموهوبين من أطفال الروضة

إعداد : محمود عبد الحليم منسي

ملحق رقم (٤)

قائمة تقدير السمات السلوكية

للموهوبين من أطفال الروضة

تملأ بالتعاون بين الأخصائي والمعلم والأسرة

م	العبارات	غالباً	أحياناً	نادراً
١	يركز انتباهه على الأشياء من حوله لمدة طويلة .			
٢	يحب سماع القصص التي تروى له .			
٣	يسأل أسئلة كثيرة ومتنوعة .			
٤	سريع الاندفاع نحو الأشياء التي تجذب انتباهه .			
٥	يتأمل في أشياء من حوله ويفكر فيها .			
٦	يحب اكتشاف ما حوله من أشياء جديدة .			
٧	يحب ممارسة الألعاب الإيهامية .			
٨	يحب سماع النكات والمداعبات اللفظية .			
٩	يكون صدقات مع بعض الشخصيات الوهمية (مثل شخصية بكار الكرتونية) .			
١٠	يسأل أسئلة في مستوى أعلى من عمره .			
١١	يرغب في اللعب مع الكبار من حوله .			
١٢	يفضل أن يلعب ألعاب فردية .			
١٣	يؤلف القصص أو الطرائف البسيطة .			
١٤	لديه روح المخاطرة .			

م	العبارات	غالباً	أحياناً	نادراً
١٥	يؤلف أغاني جديدة .			
١٦	يهتم بكتب من هم أكبر من سنه .			
١٧	يألف الأشخاص والأشياء المحيطة به .			
١٨	يفكك لعبه ليعرف كيف تعمل .			
١٩	يستمتع بالألعاب التمثيلية .			
٢٠	له اهتمامات كثيرة فيحب اللعب بالألعاب الإلكترونية ويحب الرسم والموسيقى و...			
٢١	يعتمد على نفسه في حل الواجبات المدرسية .			
٢٢	يختار أصدقاؤه بنفسه .			
٢٣	يشارك في إدارة فصله المدرسي .			
٢٤	لديه روح الفكاهة .			
٢٥	يشارك في نظافة المدرسة .			
٢٦	يقود فريق من تلاميذ فصله للمشاركة في المسابقات المدرسية .			
٢٧	لديه أفكار غير عادية .			
٢٨	يربط بين الأشياء التي قد تبدو متنافرة .			
٢٩	يستطيع عمل أشياء صعبة على من هم في عمره.			
٣٠	يهتم بتعلم الأشياء الجديدة .			
٣١	يحب حل الألغاز الصعبة .			
٣٢	يتفوق على زملائه في التحصيل الدراسي .			
٣٣	يستطيع تكوين علاقات جديدة مع من هم في سنه.			

م	العبارات	غالباً	أحياناً	نادراً
٣٤	لديه روح المغامرة .			
٣٥	يستطيع التعبير عن آرائه بوضوح .			
٣٦	يفهم وجهة نظر الآخرين .			
٣٧	لا يتمسك بآرائه ويغيرها عندما يقتنع بذلك .			
٣٨	يحب أن يجرب الأشياء الجديدة .			
٣٩	لديه القدرة على استخدام الألوان في إعداد صورة جميلة .			
٤٠	يحب قراءة قصص الحيوانات .			
٤١	يعتمد على نفسه في الذهاب إلى المدرسة والعودة منها .			
٤٢	يحب اللعب خارج المنزل في أثناء سقوط الأمطار .			
٤٣	يحب السير مفرداً .			
٤٤	يلون الأشكال والصور التي يرسمها بنفسه .			
٤٥	يصف الأشياء التي يراها وصفاً دقيقاً .			
٤٦	يكتب مذكرات شخصية .			
٤٧	يحب جمع الطوابع البريدية .			
٤٨	يضبط سلوكه عندما ينفعل .			
٤٩	يتعاون مع زملائه في إعداد برنامج الإذاعة المدرسية .			
٥٠	لديه شعبية كبيرة بين أقرانه .			

ملحق رقم (٥)

مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال
في مرحلة ما قبل المدرسة

(الصورة الأولية)

إعداد : علا محمد الطيباني

ملحق رقم (٥)

مقياس تعرف صعوبات التعلم

للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة بالانتباه	١	لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه .			
	٢	لا يستمع جيداً للمعلمة .			
	٣	لا يستمع للقصص بشغف .			
	٤	يعاني من كسل وخمول دائمين .			
	٥	مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء			
	٦	لا يستطيع التركيز لمدة طويلة .			
	٧	يطلب الإعادة من المعلمة .			
	٨	لا يجلس دائماً في مكانه .			
	٩	تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم .			
	١٠	يفشل في إنهاء الواجب المكلف به .			
	١١	يصعب تغيير نشاطه .			
	١٢	يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه			
	١٣	لا ينفذ تعليمات المعلمة .			
	١٤	لا يستطيع الإجابة على الأسئلة الموجهة له .			
	١٥	لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	١	يصعب عليه تمييز الأشكال .			
	٢	يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء .			
	٣	يعاني صعوبة في إدراك العمق .			
	٤	يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأماكن .			
	٥	يجد صعوبة في إدراك الألوان .			
	٦	لا يستطيع أن يربط بين أدائه الحركي والبصري .			
	٧	لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل .			
	٨	يصعب عليه تقليد الحركات .			
	٩	لديه زيادة في الحركات الغير هادفة .			
	١٠	لا يجيد استخدام أدوات المهارات الحركية .			
	١١	ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه .			
	١٢	لا يتذكر الأصوات التي سمعها من قبل .			
	١٣	يصعب عليه إدراك الشكل الكلي .			
	١٤	مندفع في سلوكه			
	١٥	حركاته مشوشة غير هادفة .			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة باللغة	١	يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين .			
	٢	يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات .			
	٣	لديه نقص في الحصيلة اللغوية .			
	٤	لغته لا تتناسب مع سنه .			
	٥	لديه مشكلات في النطق (نطق غير سليم) .			
	٦	لا يتكلم بصورة واضحة ومفهومة .			
	٧	لا يمكنه إعادة سرد قصته .			
	٨	لا يشارك في المناقشة أو الحديث .			
	٩	لا يمكنه التعبير عن رغباته بالكلام .			
	١٠	لا يستطيع التعبير عن أفكاره .			
	١١	يصعب عليه اختيار اللفظ المطلوب عند الكلام .			
	١٢	لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته .			
	١٣	لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته .			
	١٤	يعبر عن رغباته بالصراخ .			
	١٥	لغته ينقصها ترابط الكلمات ووضوحها .			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة بالتفكير	١	لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل			
	٢	لا يستطيع وصف الأحداث .			
	٣	لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء .			
	٤	لا يمكنه وصف المواقف .			
	٥	يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل .			
	٦	لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء .			
	٧	يجد صعوبة في عملية المقارنة .			
	٨	يجد صعوبة في تحديد العوامل المشتركة بين الأشياء .			
	٩	لديه صلابة في الرأي أو التفكير .			
	١٠	ليس لديه القدرة على التخيل .			
	١١	ليس لديه القدرة على تصور العلاقات بين الأشياء .			
	١٢	يصعب انتقاله من نشاط نظري إلي عملي والعكس .			
	١٣	لا يمكنه المقارنة بين شيئين .			
	١٤	لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء .			
	١٥	لا يمكنه معرفة الاختلافات بين صورتين متشابهتين .			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة بالتذكر	١	يصعب عليه تذكر الأسماء .			
	٢	يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفتـــرة من الزمن .			
	٣	يصعب عليه التعرف على الأشياء بسهولة			
	٤	لا يمكنه تذكر الأشياء التي رآها من فترة			
	٥	يصعب عليه استرجاع المعلومات .			
	٦	يصعب عليه تعلم أشياء جديدة والاحتفاظ بها .			
	٧	لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه .			
	٨	يصعب عليه تذكر الأشخاص .			
	٩	يصعب عليه تذكر الأشياء .			
	١٠	يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفـــة أو الأناشيد .			
	١١	يصعب عليه ربـــط المعلومـــات الســـابقة بالخبرة الحالية .			
	١٢	يصعب عليه تذكر الاســـتجابة المناســـبة لموقف ما .			
	١٣	لا يستفيد من الخبرات السابقة .			
	١٤	لا يتذكر الأصوات			
	١٥	لا يمكنه التعرف على الأماكن التي ســـبق أن رآها من قبل .			

ملحق رقم (٦)

مقياس تعرف صعوبات التعلم
للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

(الصورة النهائية)

إعداد : علا محمد الطيباني

ملحق رقم (٦)

مقياس تعرف صعوبات التعلم

للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة بالانتباه	١	لا يفهم جيدا الحديث الموجه إليه			
	٢	لا يستمع جيداً للمعلمة			
	٣	لا يستمع للقصص بشغف			
	٤	مفرط الحركة ويبعد عن الهدوء			
	٥	تعتبر استجابته سريعة دون تفكير أو فهم			
	٦	يفشل في إنهاء الواجب المكلف به			
	٧	يصعب تغيير نشاطه			
	٨	يعتمد على الآخرين في ممارسة مهامه			
	٩	لا ينفذ تعليمات المعلمة			
	١٠	لا يمكنه التركيز في عدة أشياء معاً			
الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	١	يصعب عليه تمييز الأشكال			
	٢	يعاني صعوبة في الإدراك البصري للأشياء			
	٣	يعاني صعوبة في إدراك العمق			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
تابع الصعوبات الخاصة بالإدراك الحسي	٤	يجد صعوبة في إدراك الألوان			
	٥	لا يستطيع أن يربط بين أداؤه الحركي والبصري			
	٦	لا يتذكر حركة معينة تعلمها من قبل			
	٧	لديه زيادة في الحركات الغير هادفة			
	٨	ليس لديه قدره على ضبط حركات جسمه			
	٩	لايتذكر الأصوات التي سمعها من قبل			
	١٠	مندفع في سلوكه			
الصعوبات الخاصة باللغة	١	يصعب عليه فهم ما يسمع من حديث الآخرين			
	٢	يعاني من صعوبة في تركيب الألفاظ والعبارات			
	٣	لديه نقص في الحصيلة اللغوية			
	٤	لغته لا تتناسب مع سنه			
	٥	لا يمكنه إعادة سرد قصة			
	٦	لا يشارك في المناقشة أو الحديث			
	٧	لا يستطيع التعبير عن أفكاره			
	٨	لا يمكنه التعبير عن الزمن في لغته			
	٩	لا يمكنه التعبير عن الجمع في لغته			
	١٠	يعبر عن رغباته بالصراخ			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
الصعوبات الخاصة بالتفكير	١	لا يمكنه ترتيب الأشياء حسب التسلسل			
	٢	لا يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف للأشياء			
	٣	لا يمكنه وصف المواقف			
	٤	يفكر كثيراً قبل القيام بأي عمل			
	٥	لا يمكنه التعرف على خصائص الأشياء			
	٦	يجد صعوبة في عملية المقارنة			
	٧	لديه صلابة في الرأي أو التفكير			
	٨	ليس لديه القدرة على التخيل			
	٩	يصعب انتقاله من نشاط نظري إلى عملي والعكس			
	١٠	لا يمكنه إدراك العلاقات بين الأشياء			
الصعوبات الخاصة بالتذكر	١	يصعب عليه تذكر الأسماء			
	٢	يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن			
	٣	يصعب عليه استرجاع المعلومات			
	٤	لا يمكنه تذكر قصة قرأت عليه			
	٥	يصعب عليه تذكر الأشخاص			
	٦	يصعب عليه تذكر الأشياء			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
تابع الصعوبات الخاصة بالتذكر	٧	يصعب عليه تذكر الإيقاعات المختلفة أو الأناشيد .			
	٨	يصعب عليه ربط المعلومات السابقة بالخبرة الحالية			
	٩	يصعب عليه تذكر الاستجابة المناسبة لموقف ما			
	١٠	لا يتذكر الأصوات			

ملحق رقم (٧)

مقياس تعرف الأطفال الموهوبين

(الصورة الأولية)

إعداد : علا محمد الطيباني

ملحق رقم (٧)

مقياس تعرف الأطفال الموهوبين

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
القدرات الخاصة	١	يميل للأهتمامات ذات الجوانب الابتكارية			
	٢	تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى .			
	٣	تتعدد مجالات اهتماماته .			
	٤	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم.			
	٥	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى .			
	٦	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية .			
	٧	لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال .			
	٨	يتمتع بقوة الملاحظة .			
	٩	يتقن ما يقوم بأدائه .			
	١٠	لديه خيال واسع وابتكاري .			
القدرات العقلية	١	لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله .			
	٢	يتميز بطلاقة في التفكير .			
	٣	لديه سرعة إدراك .			
	٤	يتقن ألعاب الفك والتركيب .			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
تابع القدرات العقلية	٥	ذو قــدرة عاليــة علــى الإحســاس بالمشكلات .			
	٦	يبعد عن الحلــول التقليديــة للمشــكلات البسيطة .			
	٧	يحاول اختبار صحة حلــول المشــكلات التي تواجهه .			
	٨	يتمتع بذاكرة جيدة .			
	٩	يدرك الأشياء الغير محسوسة .			
	١٠	يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء .			
العلاقات الاجتماعية	١	يميل لمصادقة اكبر منه سناً .			
	٢	له علاقات اجتماعية جيدة ويحب الناس .			
	٣	حساس بدرجــة كبيــرة بالنســبة لبــاقي زملاؤه .			
	٤	يتمتع بروح المرح والدعابة .			
	٥	لديه فضول وحب استطلاع شديدين .			
	٦	لا يحب الجلوس بمفرده .			
	٧	يستمتع بالألعاب الجماعية .			
	٨	يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة .			
	٩	يشعر بالعطف على الآخرين .			
	١٠	يثاير في الأنشطة الممتعة له .			

ملحق رقم (٨)

مقياس تعرف الأطفال الموهوبين

(الصورة النهائية)

إعداد : علا محمد الطيباني

ملحق رقم (٨)

مقياس تعرف الأطفال الموهوبين

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
القدرات الخاصة	١	يميل للأنشطة ذات الجوانب الابتكارية .			
	٢	تكثر معلوماته في مجالات وموضوعات شتى .			
	٣	تتعدد مجالات اهتماماته .			
	٤	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الرسم.			
	٥	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الموسيقى .			
	٦	يتمتع بقدرات استثنائية خاصة في الألعاب الحركية .			
	٧	لديه قدر كبير من النشاط يميزه عن باقي الأطفال .			
	٨	يتمتع بقوة الملاحظة .			
	٩	يتقن ما يقوم بأدائه .			
	١٠	لديه خيال واسع وابتكاري .			
القدرات العقلية	١	لديه تفكير تحليلي للأمور من حوله .			
	٢	يتميز بطلاقة في التفكير .			
	٣	لديه سرعة إدراك .			
	٤	يتقن ألعاب الفك والتركيب .			

المحور	م	العبارات	كثيراً	إلى حد ما	نادراً
تابع القدرات العقلية	٥	ذو قدرة عالية على الإحساس بالمشكلات .			
	٦	يبعد عن الحلول التقليدية للمشكلات البسيطة .			
	٧	يحاول اختبار صحة حلول المشكلات التي تواجهه .			
	٨	يتمتع بذاكرة جيدة .			
	٩	يدرك الأشياء الغير محسوسة .			
	١٠	يمكنه فهم العلاقات السببية للأشياء .			
العلاقات الاجتماعية	١	يميل لمصادقة الأكبر منه سناً .			
	٢	له علاقات اجتماعية جيدة ويحب الناس .			
	٣	شديد الحساسية بالنسبة لباقي زملاؤه .			
	٤	يتمتع بروح المرح والدعابة .			
	٥	لديه فضول وحب استطلاع شديدين .			
	٦	لا يحب الجلوس بمفرده .			
	٧	يستمتع بالألعاب الجماعية .			
	٨	يشترك مع زملائه في الأنشطة المختلفة .			
	٩	يعطف على الآخرين .			
	١٠	يثابر في الأنشطة الممتعة له .			

ملحق رقم (٩)

برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

إعداد الباحثة

برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين :

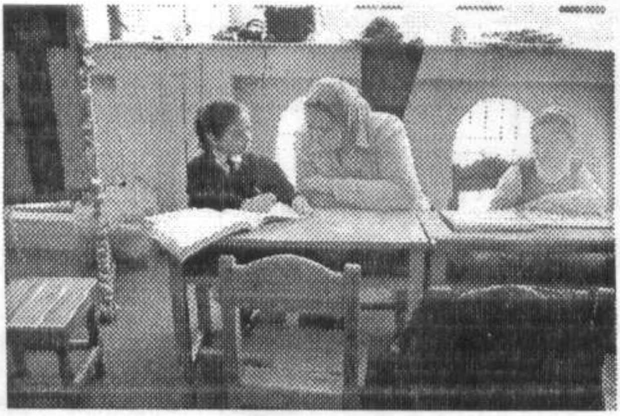
إعداد : علا محمد الطيباني

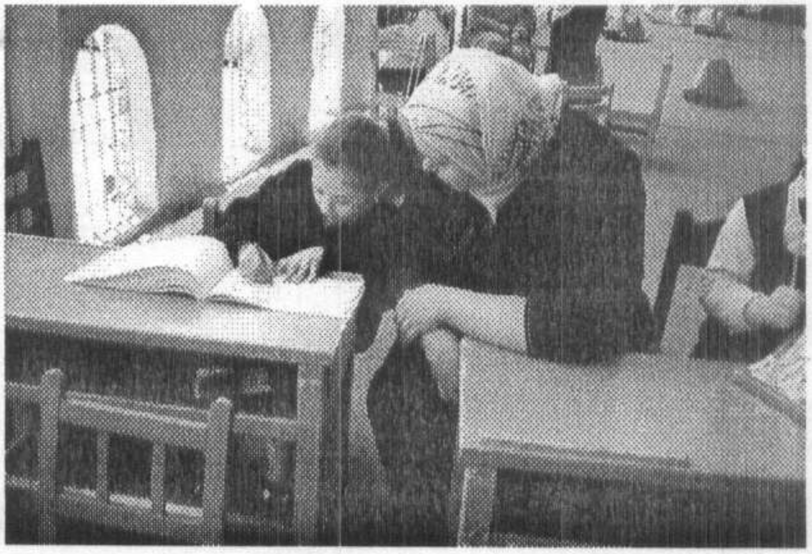
ينقسم البرنامج من حيث الزمن إلى ثلاث جوانب في اليوم :

١. جانب للعمل الأكاديمي .
٢. الجانب الخاص بالإرشاد النفسي .
٣. الجانب الخاص بالإثراء .

الجانب الأكاديمي :

في هذا الجزء تركز الباحثة على الأنشطة والمفاهيم اليومية التي تقدم للطفل في الروضة كوحدات تعليمية تتماشى مع مستوى الأطفال العقلي والذهني . في هذا الجزء تقوم الباحثة بمتابعة هذه الأنشطة والمفاهيم مع الأطفال ، كل طفل على حدة ، حيث تعيد ما تم تقديمه للطفل من قبل مرة أخرى بطريقة مختلفة وفردية حتى تتأكد تماماً من اكتسابه للمفهوم، ثم تقوم بمساعدته على تكملة الواجبات المدرسية ومتابعتها ، وتقوم في كل مرة بمتابعة مدى تطورهم وتطور قدراتهم على فهم الأنشطة واستيعابها ، وكذلك تساعدهم على أداء التقويم عليها .







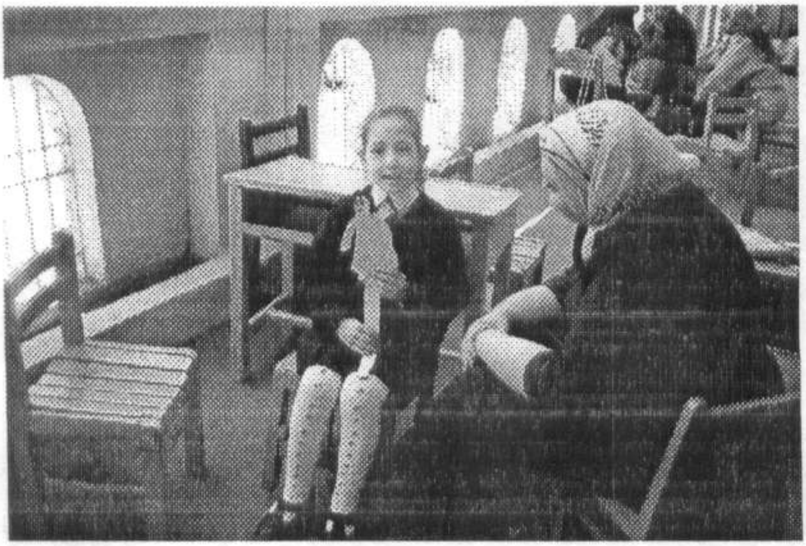
الجانب الخاص بالإرشاد النفسي :

وجدت الباحثة أن الأطفال الموهوبين ذو صعوبات التعلم يعانون من تدني اعتبار الذات ، وقد تنتابهم مشاعر العدوانية ، وذلك لشعورهم بالعجز عن مواكبة أقرانهم ، وإحساسهم بالاختلاف عن باقي زملائهم ، وذلك بسبب صعوبات التعلم لديهم . ولذلك قامت الباحثة في هذا الجزء بإعطاء الأطفال

العديد من الأنشطة ، كان الهدف الرئيسي منها تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الطفل ، وذلك عن طريق هذه الأنشطة ومن خلال احتكاكه بأطفال آخرين في نفس حالته . وفي هذا الجزء من البرنامج كانت الباحثة تجتمع مع الأطفال ، وتقدم لهم مجموعة من الأنشطة هدفها الرئيسي تنمية مفهوم الذات الإيجابي لديهم . وكانت هذه الأنشطة بعضها جماعي ، والبعض الآخر فردي ، والأنشطة الجماعية كانت تهدف أن يتشارك الأطفال مع بعضهم البعض في الأنشطة المختلفة ، وهذه الأنشطة كانت من إعداد الباحثة ، **مثل** :

١. العرائس :

كان الهدف من هذا النشاط زيادة قدرة الطفل على التعبير عن نفسه ، وزيادة ثقته في نفسه . وفي هذا النشاط قامت الباحثة بإعطاء الطفل عروسة مصنوعة من الكرتون ،وترتدي ملابس من القماش ، كل طفل على حدة (الولد له دمية ذكر) (البنت لها دمية أنثى) ، ثم طلبت من كل طفل أن يتقمص شخصية العروسة ، ويبدأ في الكلام عن نفسه ، ويذكر ما يحلو له ، سواء أكان كلاماً مجرداً ، أم في صورة قصة .





٢. البازل :

كان الهدف من هذا النشاط تنمية ثقة الطفل بنفسه عن طريق إنجازه لعمل ما ، وتنمية مفهوم الذات الإيجابي . وفي هذا النشاط أعطت الباحثة كل طفل مجموعة من القطع (البلاستيكية والخشبية مختلفة الأشكال) والتي يمكن أن تركب مع بعضها البعض ، حتى تكون أشكالاً مختلفة من تصميم الطفل ، ويطلب من الطفل أن يكون الشكل الذي يختاره .





٣. ألعاب "فرويل" (المكعبات) :

هدف هذا النشاط تنمية قدرة الطفل على اتخاذ القرار ، وزيادة الثقة بالنفس . وأعطت الباحثة كل طفل هدايا "فرويل" وبعض المكعبات الخشبية ، وطلبت من كل طفل أن يشكل بهذه المكعبات ما يختاره حسب رغبته .



٤. الصورة :

هدف هذا النشاط تنمية حصيلة الطفل اللغوية ، وزيادة ثقته بنفسه عن طريق تنمية قدرته على التعبير . وفي هذا النشاط تعطي الباحثة كل طفل على حدة مجموعة من الصور المرسومة على لوحات خشبية ، كل لوحة تحتوي على صورة لمكان ما (حجرة نوم ، حمام ، فصل مدرسي) ، وتطلب من كل طفل أن يتكلم عما يدور في داخل هذه الحجرة ، وبذلك تعطي له الفرصة للتعبير الحر ، وتزداد حصيلته اللغوية بمساعدة الباحثة ، وكذلك تنمو ثقته بنفسه .



٥. التشكيل الحر :

هدف هذا النشاط زيادة قدرة الطفل على اتخاذ القرار ، وتنمية ثقته بنفسه . وفي هذا النشاط قامت الباحثة بعرض مجموعة من خامات البيئة على الأطفال مثل : كارتون ، علب زبادي فارغة ، علب كبريت فارغة ، أطباق بلاستيكية ، علب جبن فارغة ، علب مناديل فارغة ، وطلبت الباحثة

من كل طفل أن يختار الخامة التي يريد أن يستعملها ، وكذلك يختار ما سوف يصنعه منها ، وبذلك يكون كل طفل حرية الاختيار ، وكذلك تنمو ثقته بنفسه من خلال سعادته بإنجاز شيء ما .

وأثناء تقديم هذه الأنشطة تشترك الباحثة مع الأطفال كلها في حوارات متعددة تتعلق بكل ما يفعلونه ، وتدير مناقشات عديدة معهم تظهر من خلالها القدرات الحوارية لديهم ، وكذلك اضطرابات اللغة ، ويتم تصحيحها ،وكذلك تعمل الباحثة على زيادة الحصيلة اللغوية للأطفال من خلال هذه الحوارات .

٣. الجانب الخاص بالإثراء :

يعد جزء الإثراء هو الجزء الخاص بتنمية المواهب المتعددة لدى الأطفال كل حسب موهبته ، وفي هذا الجزء يتم تقديم العديد من الأنشطة منها : الأنشطة الفنية ، أنشطة التفكير ، الأنشطة التي تعتمد على حل المشكلات مما ينمي مهارات التفكير المنطقي ، ويركز هذا الجزء على تنمية مناطق الموهبة المتعددة لدى الطفل ومنها :

١. **اتخاذ القرار** : تنمي مهارة اتخاذ القرار من خلال العديد من الأنشطة التي تجعل الطفل يختار بنفسه ما سوف يفعله ، سواء ألعاب أو أنشطة أخرى ، حيث تشارك الباحثة الطفل في اتخاذ القرار الخاص بما سوف يفعلونه .
٢. **التواصل** : يتحقق ذلك بين الأطفال من خلال اشتراكهم مع بعضهم البعض في أنشطة جماعية يظهر من خلالها مدى تجاوبهم مع بعضهم البعض .

٣. **التفكير المنتج** : يتحقق ذلك من خلال استخدام الأطفال للخامات المختلفة أمامهم ، وإتاحة الفرصة لهم لاختيار ما يمكنهم عمله بها ، وما سوف يبتكرونه من هذه الخامات ، ومدى ملائمتها لما سوف يصنعونه منها .

٤. **التخطيط** : تزداد مهارات الأطفال وقدراتهم على التخطيط عن طريق إتاحة الفرصة لهم في بداية اليوم للتخطيط لما سوف يفعلونه طوال اليوم ، وكذلك ترتيب عمل الأنشطة .

٥. **التنبؤ** : بعض الأنشطة كانت تزيد من قدرة الطفل على التنبؤ ، حيث تعرض الباحثة تجربة معينة أمام الأطفال ، وقبل ظهور النتائج الخاصة بها تطلب منهم التنبؤ بما سوف يحدث ، ثم تعرض عليهم وأمامهم نتيجة التجربة ، وما إذا كانت مطابقة لما تنبؤا به أم لا ؟

٦. **المهارات الأكاديمية** : تزداد مهارات الأطفال الأكاديمية وقدراتهم على التحصيل الأكاديمي من خلال متابعة الباحثة لما يقدم لهم في الروضة ، ومتابعته وإعادته للأطفال .

وفي هذا الجزء من البرنامج تحاول الباحثة إشراك جميع الأطفال في الأنشطة ، وفي كل ما يتم عمله ، وتدوين الملاحظات على أدائهم ، وتقدم بعض الأنشطة فردية وبعضها جماعية ، والأنشطة الفردية تقدم كل حسب موهبته .

وغالباً ما تعطي الأنشطة والتوجيهات للأطفال شفهية ، وتقوم الباحثة بتقييم الأطفال من خلال الملاحظة الدقيقة ، والتعديل كلما احتاج الأمر . وهذه الأنشطة هي :

(١) نهاية القصة :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على حل المشكلات والتخيل .

شرح النشاط :

في هذا النشاط قامت الباحثة بسرد قصة للأطفال حتى منتصفها ، ثم طلبت من كل طفل أن يضع لها نهاية .

ملاحظات :

اختلفت استجابات الأطفال والنهايات التي وضعوها .

(٢) الأرقام :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التصور والتخيل .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بعمل رقم"١" ، ورقم"٢" من أوراق الكانسون بحجم كبير ، وعرضتها على الأطفال ، ثم طلبت منهم استخراج أكبر عدد يمكن الحصول عليه من هذين الرقمين .

ملاحظات :

أمكن للأطفال استخراج كل الأعداد مثل : (١، ٢ ، ١٢ ، ٢١) . وقال طفل آخر نستطيع أن نقلب رقم (٢) ونحوله إلى (٦) ، ويمكن الحصول أيضاً على (١ ، ٦ ، ١٦ ، ٦١)



(٣) تتميز الروائح :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارتي التنبؤ والتفكير.
تنمية الحصيلة اللغوية .

شرح النشاط :

عرضت الباحثة مجموعة من العينات لروائح مختلفة ، مثل : النعناع ، القرفة ، القرنفل ، الكمون ، الليمون ، الموز ، وطلبت من الأطفال شم هذه الروائح ثم ذكر اسمها .

ملاحظات :

كان الأطفال يميزون الروائح ، ولكن بعض الأطفال ذوي صعوبات اللغة كانوا يجدون صعوبة في حفظ أسماء الروائح وتطلب الأمر إعادة الاسم عدة مرات حتى حفظوه .

(٤) الكوريشة :

الهدف من النشاط :

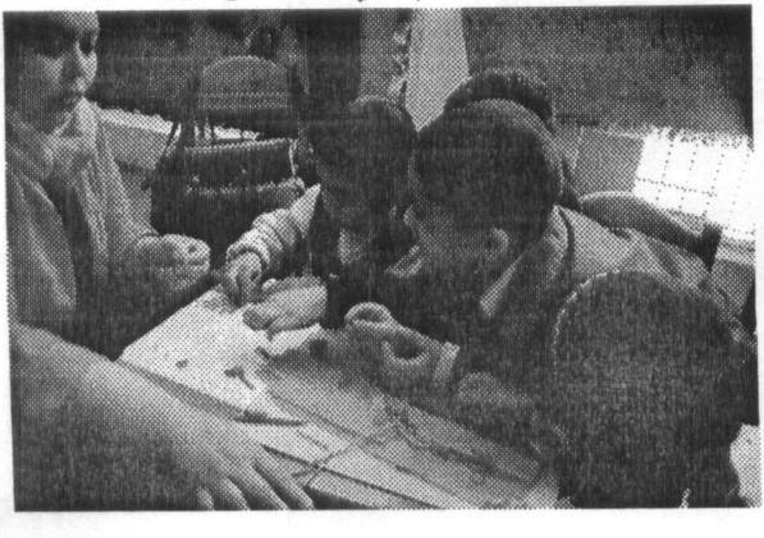
تنمية قدرة الطفل على اتخاذ القرار والتشكيل الحر بأوراق الكروشة .

شرح النشاط :

أعطت الباحثة للأطفال مجموعات مختلفة ومتعددة من أوراق الكوريشة مختلفة الألوان ، وطلبت من الأطفال عمل ما يتراءى لهم من هذه الأوراق .

ملاحظات :

بعض الأطفال استعان بأوراق الكوريشة فقط ، والبعض الآخر طلب أوراق بيضاء ورسم عليها ، ثم استخدم خامة الكوريشة كأوراق القص واللصق، حيث قام بقصها ووضعها على الرسم الذي يوجد على الورقة البيضاء .





(٥) إذابة الثلج بالحرارة :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التنبؤ من خلال التنبؤ بما سيحدث للثلج .

شرح النشاط :

أحضرت الباحثة قطعة من الثلج ، وشمعة ، وكبريت ، وطلبت من الأطفال أن يتنبئوا بما سيحدث عندما تقترب الشمعة المشتعلة من قطعة الثلج ، وقامت الباحثة بعمل التجربة مع الأطفال ، ووضعت قطعة الثلج بالقرب من الشمعة المشتعلة وجعلت الطفل يرى بنفسه ما يحدث .

ملاحظات :

استطاع بعض الأطفال التنبؤ بما سيحدث لقطعة الثلج ، والبعض الآخر لم يمكنه التنبؤ ، وانتظر حتى رأى التجربة بنفسه .

(٦) الدوائر :

الهدف من النشاط :

تنمية قدرة الطفل على التخيل والتفكير.

شرح النشاط :

قامت الباحثة بإعطاء الأطفال مجموعات كبيرة من الدوائر وطلبت منهم استخراج أكبر عدد من الأشكال التي تشبه الدوائر .

ملاحظات :

قام الأطفال بسرد مجموعة كبيرة جداً من الأشكال التي تشبه الدوائر ، وقاموا بسرد عدد لا يحصى من الأشكال الغير مألوفة ، وكانت استجاباتهم غير تقليدية بالمرة ، مثل : (ساعة ، عجلة القيادة ، عجلة السيارة ، ...)



(٧) التصنيف :

الهدف من النشاط :

تنمية الحصيلة اللغوية والتفكير.

شرح النشاط :

طلبت الباحثة من الأطفال الإجابة على عدة أسئلة موجهة لهم ، مثل :

- ما الأشياء المصنوعة من الخشب ؟
- اذكر الأشياء ذات الرائحة العطرة ؟
- ما الأشياء السكرية المذاق ؟
- ما هي الأشياء التي ليس لها صوت ؟

ملاحظات :

كانت استجابات الأطفال عديدة ومتنوعة ما عدا الأطفال ذوي صعوبات اللغة ، كان بعضهم يصف الشيء ، ولا يستطيع ذكر اسمه ، فمثلاً يصف وصف المنضدة دون القدرة على تسميتها ، والبعض الآخر كان ينطق بعض الأسماء بصورة خاطئة ، وتطلب ذلك الإعادة عدة مرات والتدريب على النطق السليم .

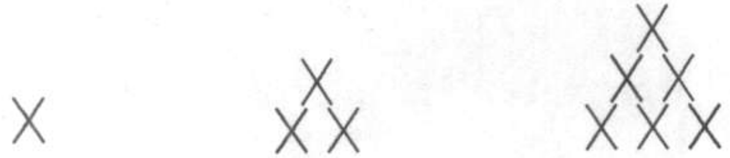
(٨) تكملة الشكل :

الهدف من النشاط :

تنمية قدرة الطفل على التنبؤ بالشكل التالي ، وكذلك قدرته على معرفة التسلسل .

شرح النشاط :

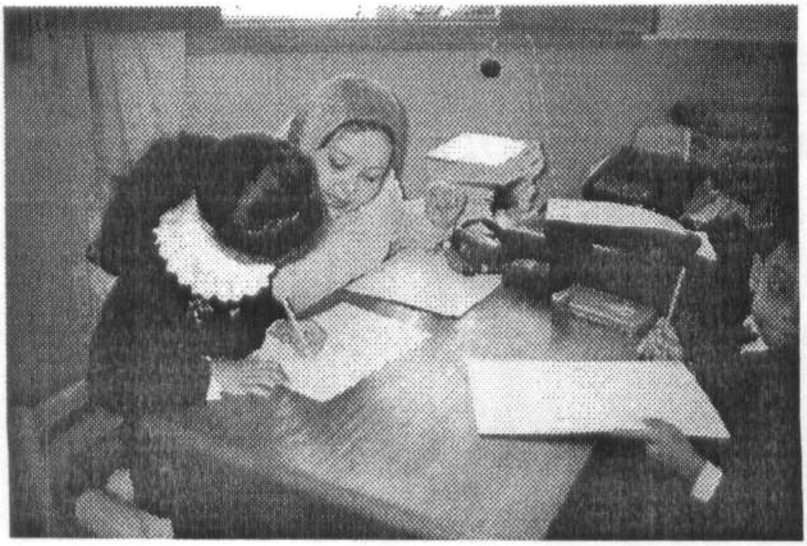
في هذا النشاط قامت الباحثة بعرض الشكل التالي على الأطفال .



وطلبت من الأطفال النظر إلى الشكل جيداً ، ثم محاولة تكملة الشكل التالي ، والتنبؤ بما سيكون عليه .

ملاحظات :

بعض الأطفال استطاع اكتشاف كيفية التسلسل ، وأمكنه تكملة الشكل التالي بنفس التسلسل ، والبعض الآخر لم يستطع معرفة التسلسل بنفسه ، والتنبؤ بالشكل التالي ، إلا بمساعدة من الباحثة .





(٩) لعبة عروستي :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التفكير من خلال التنبؤ واتخاذ القرار .

شرح النشاط :

عرضت الباحثة بعض الأدوات المألوفة التي اختارها الأطفال من على المنضدة أمامهم ، مثل : قلم ، ممحاة ، لوحة ، كتاب ، مسطرة ، وطلبت من أحد الأطفال أن يختار شيء ما من هذه الأدوات في عقله دون أن يفصح عنه لباقي الأطفال ، ثم يقوم باقي الأطفال بالسؤال كل حسب دوره عن مواصفات الشيء الذي اختاره مع مراعاة عدم تكرار السؤال الذي سبق طرحه من قبل إلى أن يتعرف أحدهم على هذا الشيء ، ويكون هو الفائز .

ملاحظات :

كانت هذه اللعبة من أمتع الألعاب للأطفال ، وتمتعوا بها لدرجة أنهم في كل جلسة يطلبون إعادتها ، وكنت أقوم بإعادتها لهم حتى يشعروا بالمتعة والسعادة ، وحتى تنمي اللغة من جانب آخر ، وكذلك التفكير .

(١٠) التشكيل بالصلصال :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارات الأطفال في التشكيل بالصلصال ، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار فيما سوف يفعلونه .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بإعطاء كل طفل قطعة من الصلصال لونها كما يختاره هو ، وطلبت من الأطفال عمل ما يتراءى لهم ، حيث اختار كل طفل بنفسه اللون المفضل له ، وكذلك اختار ما سوف يفعله بهذا اللون .

ملاحظات :

بعض الأطفال رفض اختيار ما سوف يقوم بتشكيله ، وأصر على أن أختار له أنا ما يفعله ، وقمت بإعطائه ، ثلاثة بدائل مختلفة لما سوف يفعله ، وجعلته يختار هو من هذه البدائل فاختار بنفسه ما يفعله ، ولكن بهذه الطريقة .





(١١) التشكيل بالحبل :

الهدف من النشاط :

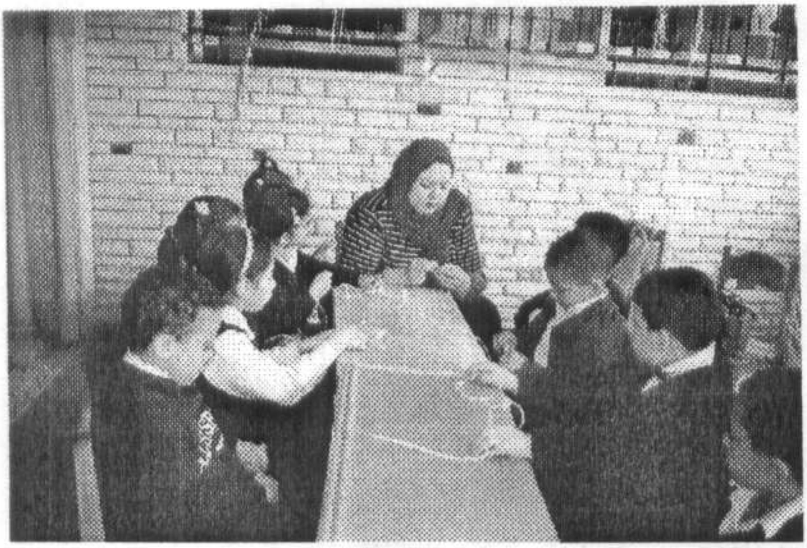
تنمية قدرة الطفل على التشكيل بالحبل ، وتنمية قدرته على اتخاذ القرار .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بإعطاء الأطفال قطع مختلفة الأطوال من الحبال ، وطلبت من كل طفل أن يشكل بمجموعة من الحبال أشكال يختارها بنفسه ، وكان لكل طفل حرية اختيار عدد الحبال التي يريدها في التشكيل ، وكذلك حرية عمل ما يتراءى له .

ملاحظات :

قام الأطفال بعمل تشكيلات رائعة من الحبال ، وكانوا يطلبون المزيد من القطع ، ويحددون اللون الذي يرغبون فيه ، وكذلك يحددون طول القطعة .



(١٢) تمييز ملمس الأشياء :

الهدف من النشاط :

تنمية حاسة اللمس ، تنمية القدرة على التصنيف .

شرح النشاط :

عرضت الباحثة مجموعة من الأشياء ذات الملمس المميز ، مثل : قطعة من الفرو ، قطعة من الجلد ، قطعة من الشعر ، قطعة من القماش حريرية ، قطعة من القماش صوفية ، قطعة شموا ، وطلبت من الأطفال تمييز هذه الملامس المختلفة ، من حيث نعومتها ، وخشونتها ، وبرودتها .

ملاحظات :

ذكر الأطفال من تلقاء أنفسهم ما يمكن أن نرتديه في الصيف ، والشتاء ، أي استطاعوا تصنيف الملابس الصيفية ، والشتوية من مجرد لمس قطع القماش .

(١٣) الأطواق :

الهدف من النشاط :

تنمية قدرة الطفل على التفكير السليم وحل المشكلات .

شرح النشاط :

في هذا النشاط قامت الباحثة بوضع عدد من الأطواق على الأرض أمام الأطفال ، ثم طلبت من كل طفل أن يقف أمام طوق من الأطواق وينقله من مكانه إلى مكان آخر دون أن يلمسه بيده .

ملاحظات :

تعددت طرق الأطفال في نقل الأطواق ، فمنهم من أحضر عصا وجر بها الطوق ، ومنهم من ضرب الطوق برجله إلى مكان آخر .



(١٤) النقود :

الهدف من النشاط :

زيادة قدرة الطفل على إدراك كل من الكل والجزء .

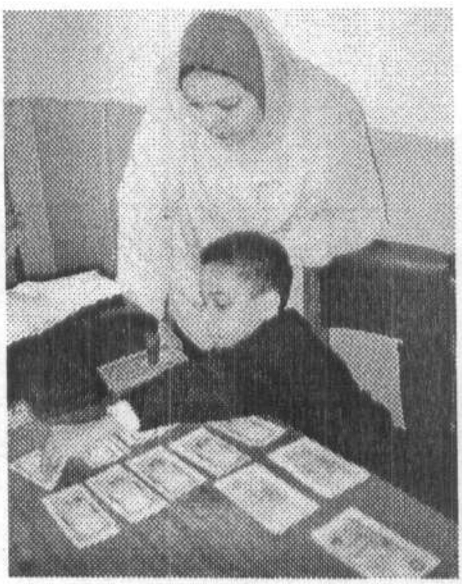
شرح النشاط :

قامت الباحثة بشرح إجراء النقود فئة الـــ (٥٠) قرش ، ثم قامت الباحثة بتوزيع أوراق نقدية على الأطفال فئة كل من (٥٠) قرش ، (٢٥) قروش ، (١٠) قرش ، (٥) قروش . ثم طلبت الباحثة من الأطفال أن يستخرجوا أكبر عدد من الورقات الفكة يمكن الحصول عليها من هذه الفئات .

ملاحظات :

بعض الأطفال استطاع الربط بين أجزاء الـــ (٥) قروش و(١٠) قروش، والـــ(٥٠) قرشاً ، والبعض الآخر وجد صعوبة في القيام بالنشاط ، ولم يدرك فئة الـــ (٥) قروش ، وأن العشر وريقات منها يمثل (٥٠) قرشاً .





(١٥) زهرات الطاولة :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التنبؤ .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بعمل (٣) زهرات طاولة من الكانسون بألوان مختلفة ، ثم عرضتها على الأطفال ، وقامت الباحثة بقذف هذه الزهرات لأعلى ، وطلبت من الأطفال أن يتنبؤا بالأرقام التي سوف تظهر ، وكذلك قامت الباحثة بسؤالهم كالتالي :

- ما هو أكبر عدد زوجي يمكن أن يظهر ؟
- ما هو أكبر عدد فردي يمكن أن يظهر ؟
- ما هو أصغر عدد زوجي يمكن أن يظهر ؟
- ما هو أصغر عدد فردي يمكن أن يظهر ؟

ملاحظات :

استطاع الأطفال التنبؤ بالأرقام ، لكل زهرة منفصلة ، أما عندما كان العدد أكثر من زهرة فكان لديهم صعوبة في التنبؤ .



(١٦) المثلثات الملونة :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التفكير المنتج والابتكار .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بعمل مجموعة من المثلثات الملونة من أوراق الكانسون ، وقامت بعرضها على الأطفال ، ثم طلبت منهم عمل أشكال متعددة من هذه المثلثات المختلفة الأحجام حسب ما يختارونه .

ملاحظات :

قام الأطفال بعمل أشكال مبتكرة من المثلثات المختلفة الأحجام والألوان .



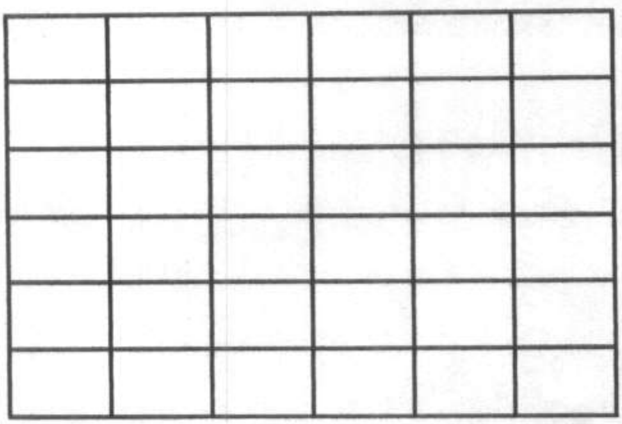
(١٧) المربعات :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التصنيف من خلال تقسيم الكل إلى أجزاء متساوية .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بتوزيع الشكل التالي على الأطفال :



ثم طلبت منهم تقسيمه إلى أكبر عدد من المربعات المتساوية ، وقامت بتغيير عدد المربعات في كل مرة (٦ ، ٤ ، ٨ ، ٥)

ملاحظات :

استطاع الأطفال تقسيمه إلى أجزاء متساوية ، ولكن عندما كان (٥) الرقم الفردي بعضهم رأى أنه لا يمكن تقسيمه ، وهناك طفل واحد لجأ إلى تقسيمه بالسنتيمترات إلى مربعين ونصف .





(١٨) خلط الألوان :

الهدف من النشاط :

تنمية قدرة الطفل على التنبؤ .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بإحضار بالتة ألوان ، ومجموعة من ألوان الزيت ، والفرش ، وقامت بخلط الألوان معاً وطلبت من الأطفال التنبؤ باللون الذي سيتكون نتيجة الخلط ، فمثلاً أصفر + أحمر ، أو أصفر مع أزرق ، وأبيض مع أسود .

ملاحظات :

كان الأطفال سعداء جداً بهذا النشاط ، واستطاعوا التنبؤ باللون الذي سيتكون ، وقاموا بعمل هذا النشاط ، وخلط الألوان معاً بأنفسهم .



(١٩) الكولاج :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارة اتخاذ القرار ، وكذلك اللعب الجماعي .

شرح النشاط :

في هذا النشاط قامت الباحثة بإعطاء طفل من الأطفال يجيد الرسم ورقة ، وجعلت الأطفال جميعاً يختارون ما يرسمه لهم ، وقام برسم طائرة ، ثم اجتمع الأطفال فقاموا بقص أوراق اللصق والقص ، وعمل الكولاج على الطائرة بألوان مختلفة .

ملاحظات :

كان هذا النشاط من أمتع الأنشطة بالنسبة للأطفال ، وكانوا سعداء جداً باللعب ، وقاموا بتقسيم المهام فيما بينهم .





(٢٠) الرسم الحر :

الهدف من النشاط :

إعطاء الفرصة لكل طفل لكي يعبر عن نفسه من خلال اختياره لرسم أي شيء يريده



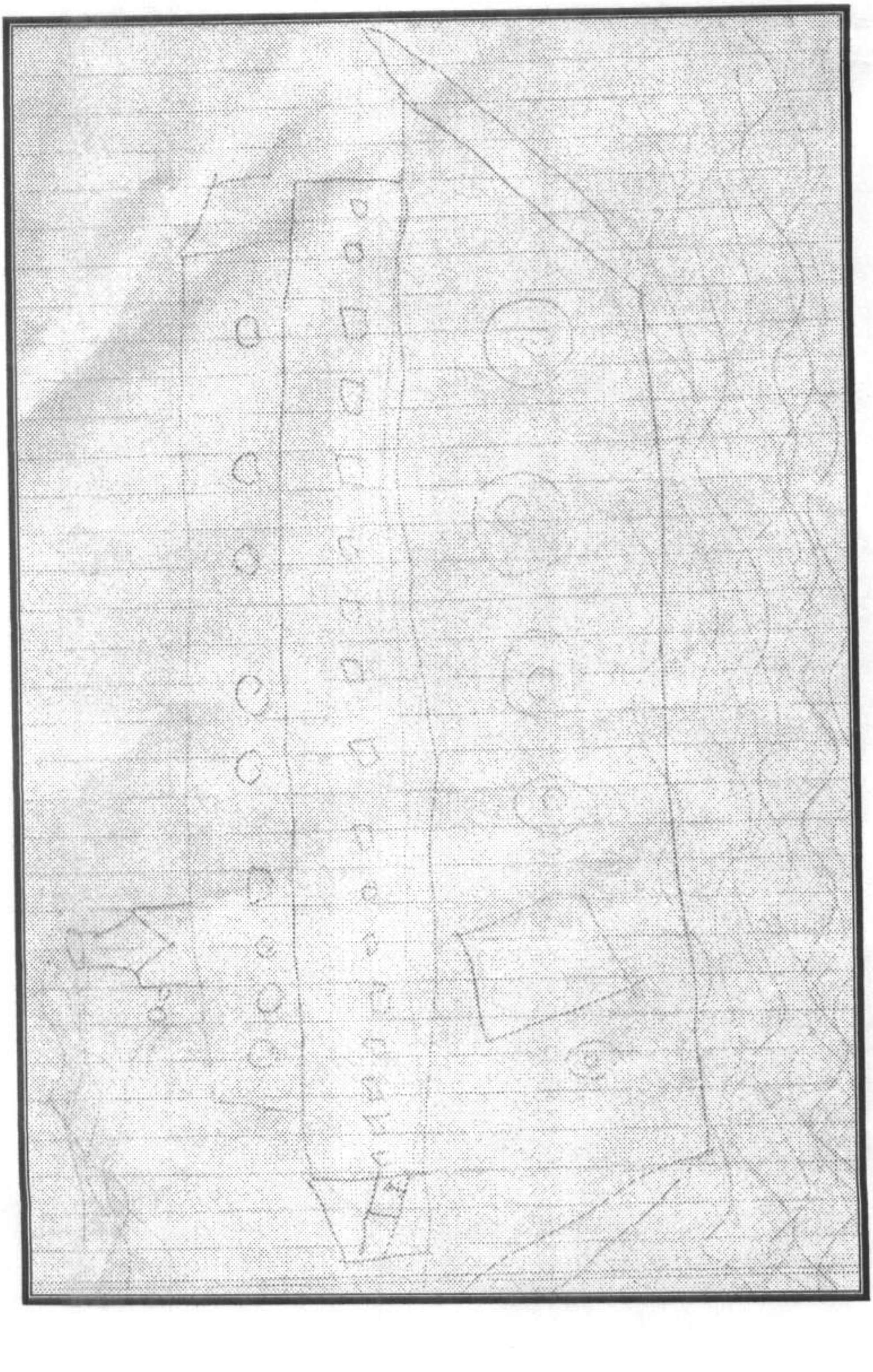


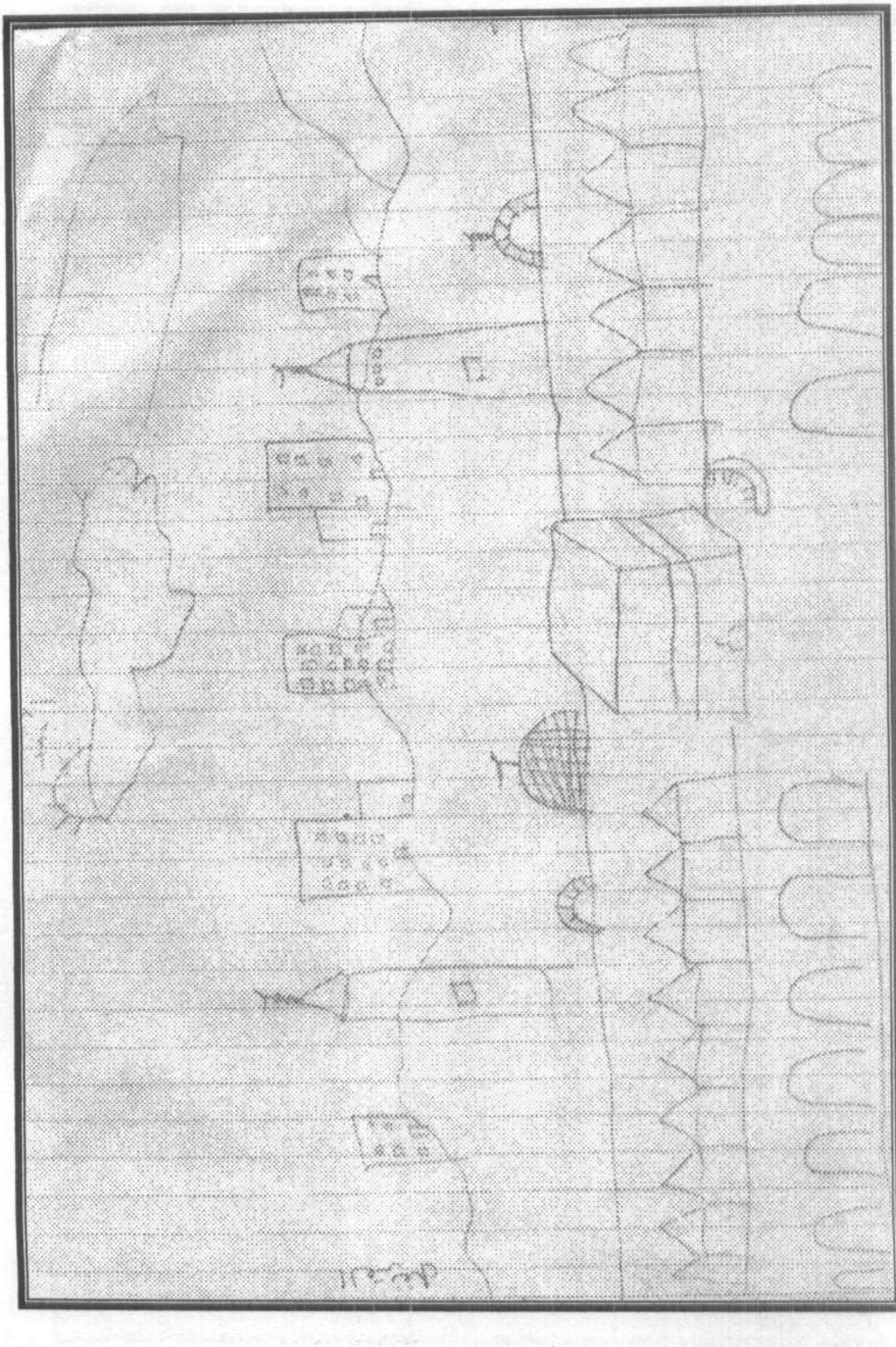
شرح النشاط :

قامت الباحثة بإعطاء لكل طفل ورقة بيضاء وقلم وممحاة ، وطلبت من كل منهم رسم ما يريده من اختياره .

ملاحظات :

كان الأطفال سعداء برسم ما يحلو لهم ، واستغرقوا أكثر من الوقت المطلوب ، وكان بعضهم يريد أن يلون ما رسمه ، والبعض لم يرغب في التلوين ، وفيما يلي عرض لرسوم أحد الأطفال الموهوبين :





(٢١) عمل مثلثات من الحبل :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على اتخاذ القرار – التنبؤ.

تنمية القدرة على التفكير المنتج .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بتقديم مجموعة حبال بأطوال مختلفة ، وطلبت منهم عمل مثلثات من هذه الحبال بأحجام مختلفة ، وكل طفل أعطى عدد معين من الحبال، وطلبت منهم التنبؤ بكم مثلث يمكن عمله من هذا العدد من الحبال .

ملاحظات :

بعض الأطفال استطاع التنبؤ بعدد المثلثات قبل القيام بعملها ، والبعض الآخر لم يستطع التنبؤ بعدد المثلثات قبل عملها ، ولكن استطاع عدها بعد الانتهاء من عملها .



(٢٢) العزف الموسيقي :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارة العزف على آلة الأورج .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بعرض مجموعة من المقطوعات الموسيقية ، وطلبت من الطفلة عزف ما سمعته من موسيقى على آلة الأورج .

ملاحظات :

الطفلة تمتلك مهارة العزف السماعي ، فكانت تردد المقطوعات من مجرد سماعها دون تدريب عليها .



(٢٣) الإيقاعات :

الهدف من النشاط :

تنمية الإيقاع الموسيقي ، والتمييز بين الإيقاعات المختلفة .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بعرض مجموعة من الآلات والأدوات المختلفة التي تصدر أصوات مختلفة بإيقاعات متعددة ، وطلبت من الطفلة أن تعيد الإيقاعات على آلة الأورج .

ملاحظات :

كانت الطفلة تردد الإيقاعات التي تسمعها على آلة الأورج بإجادة تامة .



(٢٤) التلحين الموسيقي :

الهدف من النشاط :

تنمية القدرة على التمييز الموسيقي والتلحين .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بإعطاء الطفلة أغنية غير ملحنة كلمات فقط ، وطلبت منها وضع لحن خاص بها ، وقامت الطفلة بمحاولة تلحين الأغنية ، والعزف على آلة الأورج ، والغناء ، ثم قام باقي الأطفال بالغناء مع الطفلة .

أصحى الصبح بدري من سريري أجــري
أغسل وشي وأديــة وأشرب لبن الصبحية
على روضة الأطفال فيــها كــل جمــال
فيها ألعب واتعلــم واسمع وكمان اتكلم

ملاحظات :

كانت سعادة الأطفال غامرة بالنشاط الموسيقي ، وقاموا بالغناء مع الطفلة .



(٢٥) ترتيب الصور زمنياً :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارة التفكير والتسلسل المنطقي .

شرح النشاط :

عرضت الباحثة مجموعة من الصور على الأطفال ، كل طفل على حدة ، وطلبت منه ترتيب هذه الصور ترتيباً زمنياً حسب تسلسل زمن حدوثها ، مثل : - صورة لطفل يغسل وجهه ، ويرتدي بيجاما .

- صورة لطفل يرتدي ملابسة .
- صورة لطفل يخرج إلى الشارع .

ملاحظات :

استطاع بعض الأطفال التوصل إلى الترتيب السليم دون تدخل ، والبعض الآخر احتاج للمساعدة بعض الشيء .



(٢٦) ملء وتفريغ الأواني :

الهدف من النشاط :

زيادة قدرة الطفل على التنبؤ من خلال الكشف والتنبؤ عن سعة الأواني .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بعرض مجموعة من الأواني مختلفة السعة على الأطفال ، وأحضرت كمية محددة من الماء معروف مقدارها ، وطلبت من الأطفال ملئ وتفريغ هذه المياه في الأواني المختلفة ، حتى يميزوا اختلاف السعة ، وفي كل مرة كانت تطلب منهم التنبؤ بأي إناء أكبر أو أصغر من الآخر قبل تفريغ المياه.

ملاحظات :

كان هذا النشاط ممتعاً للأطفال ، والأغلبية منهم استطاعوا التنبؤ بسعة الإناء بصورة سليمة ، والقلة أخطأوا واحتاجوا إلى عمل التجربة بأنفسهم حتى يستطيعوا معرفة أي الإناءين أكبر من الآخر .

(٢٧) التشكيل بأوراق الكانسون :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارات التخطيط واتخاذ القرار والتواصل لدى الأطفال .

شرح النشاط :

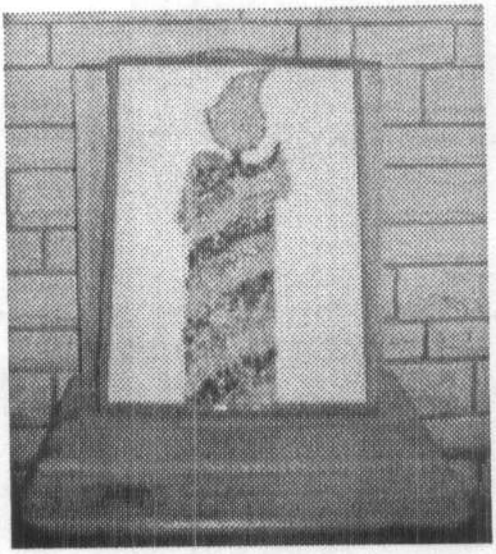
قامت الباحثة بإعطاء الأطفال مجموعة من أوراق الكانسون مختلفة الألوان ، وطلبت منهم اختيار الألوان التي يريدون العمل بها ، وكذلك طلبت منهم تصميم عمل فني كما يتراءى لهم .

ملاحظات :

كان هذا النشاط ممتعاً للأطفال ، وقدم الأطفال مجموعة متنوعة من الأفكار ، حتى تم الاتفاق فيما بينهم على تصميم معين .







(٢٨) التشكيل بالترتر :

الهدف من النشاط :

تنمية مهارات التخطيط واتخاذ القرار والتواصل لدى الأطفال .

شرح النشاط :

قامت الباحثة بإعطاء الأطفال مجموعة من الترتر المختلف الألوان ، وقطعة من القماش ، وطلبت منهم زخرفة قطعة القماش بالترتر كما يريدون .

ملاحظات :

استمتع الأطفال بهذا النشاط بدرجة كبيرة ، واستطاع الأطفال زخرفة قطعة القماش بالترتر بشكل جذاب .



كما يهدف البرنامج إلى أن يجيد الأطفال مهارات البحث والتنقيب والاستكشاف ، ويقوم هذا البرنامج على سحب الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الفصل العادي إلى فصول خاصة بمثابة (غرفة المصادر) ، وذلك لتطبيق البرنامج .

وقد قدمت الباحثة هذا البرنامج للأطفال خلال (٢٤) جلسة بواقع ثلاثة جلسات أسبوعياً على مدى (٨) أسابيع متصلة ، كل جلسة تستغرق ساعتين ونصف الساعة ، مقسمة كالتالي : ساعة للجزء الأكاديمي ، وساعة ونصف لكل من جزء الإرشاد النفسي ، والجزء الخاص بالإثراء .

ويقوم هذا البرنامج على أخذ الطفل من الفصل العادي لتلقي خدمة هذا البرنامج لمدة ساعتين ونصف الساعة ، بواقع ثلاثة مرات أسبوعياً ، ولكن في غرفة خاصة في نفس المدرسة ، مما يعمل على توفير الوقت والجهد ؛ حيث لا ينتقل الطفل من مكان لآخر ، وكذلك يتيح فرصة تواجد الباحثة مع معلمة الفصل ، وكذلك أولياء الأمور ، مما يجعل مساءلة تضافر الجهود سهلة ، ويمنع

التشتت والتنقل من مكان لآخر ، مما قد ينتج عنه بعض الفوضى ، مما قد يضر هؤلاء الأطفال الفوضويين الأصل بطبيعتهم .

مشاركة الوالدين :

حرصت الباحثة على اشتراك الوالدين في هذا البرنامج كلما أمكن ، حيث تواجدهم يعد جزءاً مكملاً للبرنامج ، كما يساعد هذا الاشتراك الوالدين في التعامل مع طفلهم الموهوب ذو صعوبات التعلم بصورة أفضل ، حيث يكون هذا الطفل في الغالب (صلباً - غير مرن - غير منظم) ، مما يجعل أسرته مليئة بالضغط النفسي .

بجانب أن الطفل يقضي وقتاً أطول في المنزل مما يقضيه في المدرسة ، والوالدين في حاجة إلى أن يتأكدوا من أن طفلهم يتلقى الخدمات التعليمية المناسبة لحالته ، وكذلك يتأكدوا من أنه يوجد في بيئة تعليمية صالحة مناسبة لمواجهة احتياجاته ، وبين يدي معلم متمكن يستطيع استغلال قدراته وطاقاته ، والوصول بها إلى أقصى أداء ممكن ، وكذلك علاج نقاط ضعفه ، وأنه يمكنه أن يكون أكثر خصوبة في عملية التعلم والإنتاج .

ملحق رقم (١٠)

قائمة بأسماء
السادة الخبراء والمحكمين
من أعضاء هيئة التدريس

ملحق رقم (١٠)

قائمة بأسماء السادة الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس

م	الاسم	الوظيفة
١	أحمد أحمد عواد	أستاذ علم النفس التربوي المساعد ، ووكيل كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس .
٢	أشرف عبد الغني شريت	مدرس الصحة النفسية بقسم العلوم النفسية ، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية .
٣	إلهامي محمد عبد العزيز	أستاذ علم النفس ووكيل معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
٤	جمال محمد نافع	مدرس الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس .
٥	طلعت منصور غبريال	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية – جامعة عين شمس .
٦	عادل البنا	أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية .
٧	فؤادة محمد هدية	أستاذ علم النفس بقسم الدراسات النفسية والاجتماعية – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
٨	فاتن إبراهيم عبد اللطيف	أستاذ صحة الأم والطفل ورئيس قسم العلوم الأساسية ووكيل كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية .
٩	فايزة يوسف عبد المجيد	أستاذ علم النفس– ورئيس قسم الدراسات النفسية والاجتماعية – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس .
١٠	محمود عبد الحليم منسي	أستاذ علم النفس التعليمي المتفرغ – كلية التربية – جامعة الإسكندرية .
١١	هدى إبراهيم بشير	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – قسم العلوم التربوية – كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

* ملحوظة : تم ترتيب أسماء السادة المحكمين ترتيباً أبجدياً .

سادساً

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

ملخص دراسة

فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

رسالة مقدمة
للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة
فى دراسات الطفولة
(قسم الدراسات النفسية والاجتماعية)

إعداد
علا محمد زكي الطيباني
المدرس المساعد بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية

إشراف

د. طلعت منصور غبريال
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة عين شمس

د. جمال محمد حسن نافع
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م

المقدمة :

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الفرد وأكبرها أثراً في تشكيل شخصيته ، ففيها تتكون اتجاهاته ، وتنمو قدراته ، ويتشكل وجدانه . وتعتبر عناية أي مجتمع من المجتمعات بالأطفال ، ولاسيما الأطفال غير العاديين ، المعيار الذي نستطيع أن يحكم به على مدى تقدم المجتمع .

ونجد أن كثيراً من الأخصائيين والمعلمين والعاملين في حقل التربية والتعليم ، وحقل الصحة النفسية ، والمدرسية ، والطب النفسي ، يخلطون في تشخيصهم لحالات الأطفال بين حالات التخلف الدراسي ، وحالات صعوبات التعلم ، فمفهوم صعوبة التعلم يعني اضطراباً في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المكتوبة ، أو المنطوقة ، واستخدامها ، والذي يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء ، والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية .

وتتطلب صعوبات التعلم كغيرها من الإعاقات اهتماماً بالكشف والتدخل المبكرين ، ولذا فإنها ببعديها الأولي والثانوي غالباً ما يمكن الكشف عنها في الطفولة ، وقبل أن يدخل الطفل المدرسة ، ويتعامل مع المواد العلمية الأكاديمية ، فقد تبدأ عنده صعوبات التعلم ، وتستمر معه ، لذا فإنه لم يتم الكشف عنها والتدخل لعلاجها مبكراً ، وتقديم البرامج العلاجية التربوية المناسبة للطفل فسوف تتفاقم المشكلة .

وكشفت الدراسات عن وجود فئة من الأطفال موهوبين وذوي صعوبات تعلم ، وتظهر لديهم الموهبة في مجالات شتى . والطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم هو في كثير من الأحيان طفل ذو أداء عقلي عالي ، ولكنه يعاني من عجز أكاديمي معين .

والطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم لابد له من مساعدة من قبل الكبار ، فهو يحتاج لجهد مضاعف وخاص ، وخاصة الطفل الموهوب ذو صعوبات التعلم ، فهو يحتاج لجهد مضاعف لعلاج الصعوبات من ناحية ، ولرعاية الموهبة وتنميتها من ناحية أخرى ، حيث ينبغي التركيز على مواطن القوة والتفوق بدلاً من التركيز على مواطن الضعف لدى الطفل .

مشكلة الدراسة :

يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج ؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) ؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) ؟

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية للدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في الآتي :

١. دراسة فئة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ألا وهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم .
٢. توجيه الاهتمام لفئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
٣. الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وكيفية التدخل لعلاجها .
٤. توجيه نظر المهتمين والقائمين على تربية الطفل لأهمية التدخل الكشف المبكر عن صعوبات التعلم ورعاية هذه الفئة ، وخاصة الموهوبين منهم
٥. دراسة وتحليل البرامج والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم ، وخاصة الموهوبين منهم .

الأهمية التطبيقية للدراسة :

تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في الآتي :

١. الاهتمام بفئة لم تأخذ حقها حتى الآن وهي فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ولديهم مواهب في مجالات شتى .
٢. الاهتمام بمجال صعوبات التعلم عن طريق تصميم البرامج التربوية والنفسية لهذه الفئة من الأطفال .
٣. بناء برنامج للتدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

٤. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع برامج مماثلة للأطفـــال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

أهداف الدراسة :

١. التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .
٢. بناء مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .
٣. بناء مقياس تعرف الأطفال الموهوبين .
٤. التحقق من فعالية برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين .

مصطلحات الدراسة :

الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

هم أولئك الذين يمتلكون موهبة فذة ، ولديهم قدرة على الأداء المتميز ، ولكن لديهم صعوبة تعلم تجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة .

حدود الدراسة :

المجال البشري : الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني بالروضة في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات .

المجال الجغرافي : تم تطبيق الدراسة الميداني في مدرسة الإقبال القومية التابعة لإدارة المنتزة اتعليمية بمحافظة الإسكندرية .

المجال الزمني : تم التطبيق الميداني لمدة ثمانية أسابيع في الفترة الزمنية من (٢٠٠٤/٢/٦) إلى (٢٠٠٤/٤/٦) .

طريقة الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج التجريبي وفقاً للطريقة القبلية البعدية Pre-Post Method .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من الأطفال من عشرة أطفال (ستة من الذكور ، وأربعة من الإناث) من الفئة العمرية (٥-٦) سنوات ، من مدرسة الإقبال القومية التابعة لإدارة المنتزة اتعليمية بمحافظة الإسكندرية .

أدوات الدراسة :

استعانت الباحثة بكل من الأدوات التالية :

١. اختبار الذكاء رسم الرجل لـ"جود إنف هاريس" . — تقنين فاطمة حنفي ١٩٨٣
٢. استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية . — عبد العزيز الشخص ١٩٩٥
٣. مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة . — أحمد عواد ١٩٩٤
٤. تقدير السمات السلوكية للموهوبين من أطفال الروضة . — محمود منسي ٢٠٠٣

٥. مقياس تعرف صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة . إعداد الباحثة

٦. مقياس تعرف الأطفال الموهوبين . إعداد الباحثة

٧. برنامج التدخل المبكر لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين . إعداد الباحثة

أساليب المعالجة الإحصائية :

١. اختبار "ت" t-test .
٢. معدل الكسب "لبلاك" .
٣. حجم تأثير البرنامج .

فروض الدراسة :

١. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي".
٢. "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج".
٣. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي".

٤. " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج".

٥. " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم)" .

٦. " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم)" .

نتائج الدراسة :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس صعوبات التعلم لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج .

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في القياس البعدي لصالح القياس البعدي .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ومتوسطات درجات الأطفال الإناث في مقياس الموهبة لأطفال العينة بعد تطبيق البرنامج .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لصعوبات تعلم أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لموهبة أطفال العينة ومتوسطات درجاتهم في المتابعة (بقاء أثر التعلم) .

Introduction :

The stage of early childhood is considered one of the most important stages in an individual's life . It also has an greatest effect on forming his personality . In it his tendencies are formed, his abilities develop, and his identity is crystallized .

The attention of any society to children especially the abnormal ones is the criterion by which we can judge such society's progress and development . Many social workers, teacher and those who work in the field of pedagogy, education, psychological, and scholastic health and psychiatrics overlap children's conditions such as scholastic retardedness and learning disabilities, the latter concept means a trouble in a main psychological process or more indulged in understanding the written or spoken language and its usage . this is manifested in an incomplete ability to listen, think, speak, read, write, pronounce, and do arithmetic operations .

Like any other disability , learning disabilities require an interest in early examination and interference . As a result, with their primary and secondary perspectives they can be discovered since childhood, and before the child joins school or deals with his academic scientific courses . They can start and last with him . So, if there is no early examination and interference to overcome them and provide the child with the suitable educational recovery programs, the problem will get worse .

Studies have shown that there are some gifted children with learning disabilities . Their gift appear in various fields. The gifted – learning –disabilities child in many cases is a child with high mental performance, but he suffers from a particular academic disability .

The learning – disabilities child has to get help from the elders as he needs a special and duplicated efforts in order to overcome the disabilities on the one hand and to develop and take care of the gift on other hand the child's strengths and mastery should be focused on rother than his weaknesses .

The problem :

The problem of the present research forms the answer to the following questions :

1. Are there any statistical differences between the average grades of the pre-measurement and the post-measurement of the learning disabilities for the children after applying the program for the sake of the post application ?
2. Are there any statistical differences between the average grades of male and female children in measuring the learning disabilities of the children after applying the program ?
3. Are there any statistical differences between the average grades of the pre-measurement and the post-measurement of the gift of the children after applying the program for the sake of the post application ?
4. Are there any statistical differences between the average grades of male and female children in measuring the gift of the children after applying the program ?
5. Are there any statistical differences between the average grades of the post-measurement of the learning disabilities for the children and maintaining the effect of learning ?

6. Are there any statistical differences between the average grades of the post-measurement of the gift of the children and maintaining the effect of learning ?

Objectives of the study :

1. Identifying the gifted – learning – disabilities children .
2. Forming a measurement for the early examination of the learning disabilities children .
3. Forming a measurement for the gifted children .
4. Examine the effectiveness of early intervention on treatment gifted learning disabled children .

The importance of the study :

The theoretical importance of the study :

The theoretical importance of the study lies in the following :

1. Studying a group of special – needs children , those who suffer from learning disabilities .
2. Paying the attention to the gifted – children with learning disabilities .
3. Examining learning disabilities early and interfering to medicate them .
4. Paying the attention of those who are interested in bringing up the child to the importance of the early interference in order to discover learning disabilities and take of such group especially the gifted ones .
5. Studying and analyzing the programs and the previous studies in the field of learning disabilities especially of the gifted child .

The practical (applicatory) importance of the study :

The practical (applicatory) importance of the study lies in the following :

1. Taking care of the group who hasn't got its rights till now . This is the group of children who suffer from learning disabilities and have gifts in various fields .
2. Taking care of the field of learning disabilities by means of designing educational and psychological programs for this group children .
3. Designing a program for the early interference in order to medicate gifted – learning – disabilities children .
4. Benefiting fro gifted learning disabilities children .

Methodology :

The study depends on the experimental method according to the pre – post method .

The sample of study :

The sample of study is about tin children (6 males and 4 females) at the age of (5-6) year old from El Kawmeya National School in Alexandria governorates .

Tools of the study :

1. Intelligence (10) test of "Godanf Harris" .
2. A From for the soual and Economic standard of the Egyptian Family (Prepared by Abd El-Aziz El-Sayed El-Shakhs).

3. A measurement of the early examination of learning disabilities of preschoolers children (prepared by Ahmed Ahmed Awad).
4. A list if the behaviourist characteristics of the gifted kindergarten children (prepared by Mohmoud Abd El-Haleem Mansy)
5. A Measurement of identifying the Learning disabilities in the preschoolers (prepared by the Researcher).
6. A Measurement of identifying the gifted children (prepared by the Researcher).
7. A program for the early intervention in order to treat the gifted learning disabled children (prepared by the Researcher).

Statistical Method :

The researcher has used some statistical methods in order to limit the measurements and to calculate the results of the study, as follows:

1. Means, Standard deviation and t.test.
2. Gaining score (by means of Black)
3. The extent of the effect of the program by means of eta square.

Hypotheses of the study :

1. There are statistical differences between the average grades of the pre-measurement and the post-measurement of the learning disabilities for the children after applying the program for the sake of the post application.

2. There are statistical differences between the average grades of male and female children in measuring the learning disabilities of the children after applying the program.
3. There are statistical differences between the average grades of the pre-measurement and the post-measurement of the gift of the children after applying the program for the sake of the post application.
4. There are statistical differences between the average grades of male and female children in measuring the gift of the children after applying the program.
5. There are no statistical differences between the average grades of the post-measurement of the learning disabilities for the children and maintaining the effect of learning.
6. There are no statistical differences between the average grades of the post-measurement of the gift of the children and maintaining the effect of learning.

Results of the study :

1. There are statistical differences between the average grades of the pre-measurement and the post-measurement of the learning disabilities for the children after applying the program for the sake of the post application.
2. There are no statistical differences between the average grades of male and female children in measuring the learning disabilities of the children after applying the program.

3. There are statistical differences between the average grades of the pre-measurement and the post-measurement of the gift of the children after applying the program for the sake of the post application.

4. There are no statistical differences between the average grades of male and female children in measuring the gift of the children after applying the program.

5. There are no statistical differences between the average grades of the post-measurement of the learning disabilities for the children and maintaining the effect of learning.

6. There are no statistical differences between the average grades of the post-measurement of the gift of the children and maintaining the effect of learning.

University of Ein Shams
Institute of Postgraduate studies of Childhood
Department Of Psychological And Social Studies

The effectiveness of Early Intervention on Treatment Gifted – learning – Disabled Children

PhD Proposal in Childhood Studies
Prepared by

Ola Mohamed Zaki El Tayebany
Assistant Lecturer in Kindergarten
Faculty University of Alexandria

Supervised by

Prof. Dr.
alaat Mansour Ghobrial
Professor of Psychological Health
Faculty of Education
University of Ein Shams

Prof. Dr.
Gamal Hasan Nafea
Lecturer Psychological Health
Faculty of Education
University of Ein Shams

2004